



ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA

**DESAFÍOS DEL
MAESTRO INDÍGENA
DE LA ALDEA PAU
BRASIL EN EL
MUNICÍPIO DE
ARACRUZ/ES: LOS
PROCESOS DIDÁCTICOS
DE LA ENSEÑANZA DE
LA LECTURA Y LA
ESCRITURA Y EL
RESCATE HISTÓRICO-
CULTURAL DE SU
PUEBLO**



ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA

**DESAFÍOS DEL
MAESTRO INDÍGENA
DE LA ALDEA PAU
BRASIL EN EL
MUNICÍPIO DE
ARACRUZ/ES: LOS
PROCESOS DIDÁCTICOS
DE LA ENSEÑANZA DE
LA LECTURA Y LA
ESCRITURA Y EL
RESCATE HISTÓRICO-
CULTURAL DE SU
PUEBLO**

© 2023 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Autora

Elaine Cristina de Oliveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Ducere

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Oliveira, Elaine Cristina de
O48d Desafíos del Maestro Indígena de la Aldea Pau Brasil en el
Municipio de Aracruz/ES: Los Procesos Didácticos de la Enseñanza
de la Lectura y la Escritura y el Rescate Histórico-Cultural de su
Pueblo / Elaine Cristina de Oliveira. – Formiga (MG): Editora Real
Conhecer, 2023. 175 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-84525-57-3
DOI: 10.5281/zenodo.7633658

1. Maestro Indígena. 2. Aldea Pau Brasil. 3. Procesos Didácticos. 4.
Rescate Histórico-Cultural. I. Oliveira, Elaine Cristina de. II. Título.

CDD: 378.4-.9
CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Real Conhecer
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/>



ELAINE CRISTINA DE OLIVEIRA

**DESAFÍOS DEL MAESTRO INDÍGENA DE LA ALDEA PAU BRASIL
EN EL MUNICÍPIO DE ARACRUZ/ES: LOS PROCESOS DIDÁCTICOS
DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA Y EL
RESCATE HISTÓRICO-CULTURAL DE SU PUEBLO**

Para Renato, hijo de mi alma.
Para Fransciele, hija de mi corazón.
Para Ana Luz, hija de mis sueños.

Para Belarmino, mi eterno novio, mi compañero, mi
alumno, profesor...

Estaba escrito en las estrellas.

A mi madre Doña Nery, y a mi padre, "Don Viana",
qué tan pronto partieron: recuerdos, nostalgias, mi
gratitud y la certeza de reencontrarlos.

Me siento victoriosa por la realización de mi investigación de Maestría. Me siento también agradecida por haber contado con la colaboración de mucha gente de buena índole, para que así pudiera alcanzar el honor de ver ese sueño realizado.

Agradezco a todos los profesores que tuve, en especial al profesor Caetano Bravim, que me enseñó a amar Historia; la profesora Dinah, que me mostró qué mi camino era ser profesora de Lengua Portuguesa y Literatura Brasileña (mi pasión) y a todos los profesores de la Usal, qué más que enseñar, encantan a sus alumnos con su conocimiento y carisma y no puedo dejar de mencionar al profesor José María Tomé, que pacientemente me ha emprendido por el mundo de la investigación.

Mis agradecimientos a mi hermana Doracy Bucker, escritora, poeta, una persona que siempre creyó en mí.

A Marcia, hermana de corazón, que incluso en las horas de estrés y cansancio, siempre me hace reír, relajar y recomenzar.

Reconozco y agradezco a mis colegas de trabajo: Alcimar, Mónica, Ayde y Peña, que siempre me dieron la posibilidad de estar estudiando, y salir de mi rutina de trabajo para venir a la Argentina y así realizar mi sueño.

Y especialmente a ti, Sergio Rodríguez, mi orientador, motivador, amigo sumergido en lecturas, citas, elogios: gracias. Mi eterno reconocimiento por las horas dedicadas a mi investigación y a mi crecimiento profesional y personal. Gracias por la paciencia y porque nunca me exigió nada.

Y sobre todo agradezco a Dios, por todas las gracias en mi vida: mi familia, mis pocos, pero selectos amigos, a mi ambiente de trabajo, la posibilidad de estar viva y aprendiendo todos los días un poco más.

LISTA DE SIGLAS

APEE - Auxiliar Pedagógico de Educação Especial

ARCEL - Aracruz Celulose S.A

ART - Artigo

ASG - Auxiliar de Serviços Gerais

CEE - Conselho Estadual de Educação

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

COFAVI - Companhia Ferro e Aço de Vitória (COFAVI)

D.A.R.E. - *Drug Abuse Resistance Education*

DVD - *Digital Versatile Disc*

EMP - Escola Municipal Pluridocente

ES - Espírito Santo

FAACZ - Faculdades Integradas de Aracruz

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

Id.- Idem

IDEA - Instituto para o Desenvolvimento e Educação de Adultos

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PP - páginas

PROLIND - Licenciatura Intercultural Indígena

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEDU - Secretaria Estadual de Educação

SEMED - Secretaria de Educação Municipal de Aracruz

SIL - Summer Institute of Linguistics

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

TDH - Transtorno de Déficit de Atenção de Hiperatividade

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

LISTA DE IMÁGENES

| | |
|---|-----|
| Figura 01: Mapa de ubicación de la Provincia de Espírito Santo en el territorio brasileño | 44 |
| Figura 02: Mapa de Aracruz | 45 |
| Figura 03: Casa de adobe (estuco) de la aldea Pau Brasil..... | 92 |
| Figura 04: Cabaña Comunitaria..... | 92 |
| Figura 05: EMP Indígena Pau Brasil..... | 94 |
| Figura 06: Tapa del <i>Libro de Investigación para la Enseñanza Primaria – Conocimientos Tupinikim sobre los Cuidados con la Salud</i> | 97 |
| Figura 07: Actividad dada en la clase de Lengua <i>Tupi</i> | 115 |
| Figura 08: Banderolas | 118 |
| Figura 09: Salón de clase adornada por banderolas | 118 |
| Figura 10: Cartel confeccionado por los alumnos de 1º y 2º año – Momento de Reunión en la cabaña..... | 119 |
| Figura 11: Cerbatana..... | 123 |
| Figura 12: Juego de la Cerbatana | 123 |
| Figura 13: Grupito de 05 elementos. | 124 |
| Figura 14: Manual de PROERD | 129 |
| Figura 15: Cuarto - medida de masa..... | 131 |
| Figura 16: Actividad de Matemáticas en el Libro Didáctico | 132 |
| Figura 17: Actividad en el cuaderno | 134 |
| Figura 18: Actividad en el cuaderno | 134 |
| Figura 19: Reescribiendo el texto | 139 |
| Figura 20: Ilustrando el texto | 139 |
| Figura 21: Gráfico con la cantidad de alumnos por clase de la escuela Pau Brasil. | 140 |

| | |
|--|-----|
| Figura 22: Actividad en el cuaderno | 143 |
| Figura 23: Actividades en el cuaderno | 144 |

LISTA DE CUADROS

| | |
|---|-----|
| Cuadro 1: Representación cualitativa y cuantitativa de la población y muestra de la investigación..... | 82 |
| Cuadro 2: Matriz curricular - cantidad de clases por disciplina/grupo | 88 |
| Cuadro 3: Cuerpo discente de la Escuela Pau Brasil. | 96 |
| Cuadro 4: Funcionarios de la Escuela Pau Brasil, funciones, actuaciones y formación..... | 99 |
| Cuadro 5: Nombres de frutas y otros alimentos expresados en las lenguas <i>Tupinikim</i> y Portuguesa | 112 |
| Cuadro 6: Palabras expresas en las Lenguas <i>Tupinikim</i> y Portuguesa | 114 |
| Cuadro 7: Meses del año representados en las lenguas Portuguesa y <i>Tupí</i> | 117 |
| Cuadro 8: Cuestiones para Fijación | 127 |
| Cuadro 9: Encabezamiento-comienzo de la clase | 137 |
| Cuadro 10: Datos expuestos en el pizarrón por la profesora como ejemplo de tabla..... | 139 |
| Cuadro 11: Observación en el aula -características de la relación profesor/alumno en la EMP Indígena Pau Brasil..... | 145 |
| Cuadro 12: Observación en el aula - actividades destinadas al desarrollo de la lectura..... | 145 |
| Cuadro 13: Observación en el aula - actividades referentes a la producción e reescritura del texto | 146 |
| Cuadro 14: Observación en el aula - demostrativo de como los profesores ejercen el papel de mediador en el rescate histórico y cultural del pueblo <i>Tupinikim</i> al enseñar la lectura y la escritura en la EMP Indígena Pau Brasil. | 148 |
| Cuadro 15: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Indígena Pau Brasil - demostrativo de edades de los entrevistados y tiempo de actuación en el magisterio | 151 |
| Cuadro 16: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP indígena Pau Brasil - demostrativo de dificultades presentadas por las profesoras que viven en la aldea Pau Brasil. | 151 |

| | |
|---|-----|
| Cuadro 17: Informaciones acerca de la formación académica de los profesores de la EMP Pau Brasil. | 152 |
| Cuadro 18: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Pau Brasil - informe acerca de lo que más les gusta en su profesión | 153 |
| Cuadro 19: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Pau Brasil -informe acerca de la mayor insatisfacción relacionada con la profesión | 153 |
| Cuadro 20: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Pau Brasil - diferencias entre la escuela indígena y la no indígena, según la visión de las entrevistadas. | 154 |
| Cuadro 21: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Pau Brasil -procesos metodológicos según la visión de las entrevistadas..... | 155 |
| Cuadro 22: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Pau Brasil -concepto de alfabetización y letramiento según las entrevistadas..... | 156 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| RESUMEN..... | 16 |
| ABSTRACT | 17 |
| INTRODUCCIÓN | 18 |
| CAPÍTULO I | |
| 1 TRAYECTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN BRASIL | 26 |
| PERÍODO COLONIAL (1500 - 1808). | 26 |
| LA EDUCACIÓN JESUÍTICA (1549 - 1759)..... | 30 |
| EL PERÍODO MONÁRQUICO (1808 - 1889)..... | 35 |
| EL PERÍODO REPUBLICANO (1889 - 1964). | 35 |
| EL PERÍODO GURBENAMENTAL MILITAR (1964 - 1985)..... | 37 |
| EL PERÍODO DEMOCRÁTICO (A PARTIR DE 1988 HASTA LOS DÍAS ACTUALES) | 41 |
| CAPÍTULO II | |
| 2 MARCO REFERENCIAL TEÓRICO. | 43 |
| ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y LA SITUACION ACTUAL DE LOS INDIOS <i>TUPINIKIM</i> EM EL ESTADO DO ESPÍRITO SANTO..... | 43 |
| EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN..... | 51 |
| MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN..... | 51 |
| Método Sintético..... | 52 |
| Método Psicofonético. | 54 |
| Método Analítico. | 54 |
| Método de la Frase..... | 56 |
| Método de Texto Global..... | 56 |
| EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EM LAS ESCUELAS INDÍGENAS ... | 62 |
| CAPÍTULO III | |
| 3 ESTADO DA ARTE. | 67 |
| CAPÍTULO IV | |
| 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO..... | 71 |
| CRITERIO DE SELECCIÓN DEL ESTUDIO..... | 73 |
| EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 74 |

| | |
|--|-----------|
| OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN. | 75 |
| Objetivo General. | 75 |
| Objetivos Específicos. | 75 |
| TIEMPO UTILIZADO EM LA OBSERVACIÓN. | 76 |
| VARIABLES | 76 |
| Variable Independiente (VI) | 76 |
| Variable Dependiente (VD) | 77 |
| DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO | 77 |
| CLASSIFICAÇÃO..... | 77 |
| Naturaleza | 77 |
| Enfoque | 77 |
| Método Objetivo | 78 |
| Procedimiento. | 79 |
| CAMPO DE INVESTIGACIÓN. | 80 |
| OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 80 |
| SUJETOS..... | 81 |
| LÓCUS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 81 |
| POBLACIÓN. | 82 |
| MUESTRA..... | 82 |
| INSTRUMENTO DE COLECTA DE DATOS | 82 |
| ANÁLISIS DE DATOS | 83 |

CAPÍTULO V

5 O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ALDEIA PAU BRASIL: O UNIVERSO DA OBSERVAÇÃO.

| | |
|--|------------|
| CONOCIENDO LA ALDEA PAU BRASIL..... | 89 |
| ESCUELA MUNICIPAL PLURIDOCENTE INDÍGENA PAU BRASIL | 94 |
| Contexto Sociocultural de la Escuela Pau Brasil | 97 |
| DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 98 |
| RELATO DE LA INVESTIGACION..... | 99 |
| Registro de las observaciones Realizadas em la EMPI Pau Brasil | 101 |
| Presentación de Relatos Recolectados em conversaciones Informales | 141 |
| ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS OBSERVACIONES REALIZADAS EM LA EMPI PAU BRASIL..... | 144 |
| Registro de las Entrevistas Realizadas com los Profesores de la EMPI Pau Brasil. | 149 |
| CONSIDERACIONES SOBRE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS CON LOS PROFESSORES DE LA EMPI PAU BRASIL | 150 |

CONSIDERACIONES FINALES.....

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

| | |
|---|------------|
| GLOSSARIO DE PALABRAS, TÉRMINOS Y EXPRESIONES INDÍGENAS..... | 175 |
| BLOC DE NOTAS. | 178 |
| APÉNDICES..... | 187 |

RESUMEN

Esta disertación tiene por objetivo conocer y describir los procesos didácticos utilizados por los profesores *Tupinikim* para la enseñanza de la lectura y de la escritura de los niños indígenas de la aldea “Pau Brasil”, Aracruz/ES, y a su vez tiene el gran desafío de rescatar la historia y la cultura de su pueblo por medio de la educación escolar. La metodología empleada buscó combinar la investigación cualitativa con el delineamiento del estudio de un caso y la aplicación de un cuestionario semi-estructurado a los profesores de la EMPI “Pau Brasil”, como así también su práctica docente. Después, de la experiencia que tuve al estar participando de las clases desarrolladas por los profesores de la EMPI “Pau Brasil”, me fue posible conocer un poco de la realidad de la comunidad y pude comparar la teoría propagada de una educación de resultados de excelencia y de la dificultad de un grupo de docentes que intento hacer lo posible con pocos recursos y poca inversión de la política pública. El análisis obtenido de los datos indicaron que las profesoras tienen una gran preocupación porque tratan de realizar en sus clases temas de vivencia de la comunidad y por otro lado intentaron rescatar la historia y la cultura de su pueblo, pero, en cambio, dejan mucho que desear en relación a las metodologías de enseñanza y aprendizaje. De este modo, hay evidentemente un cierto desconocimiento de las dimensiones teóricas y de la fragmentación en su formación profesional. La investigación demuestra, con claridad, la necesidad de hacer valer los derechos garantizados en el papel y la posibilidad de la total inserción social del alumno indígena en la sociedad selectiva que insiste en tomar medidas asistenciales en vez de buscar soluciones de problemas.

Palabras-Clave: Pueblos indígenas; Historia de la Educación; rescate cultural; Lengua *Tupí*; alfabetización y letramiento.

ABSTRACT

This dissertation has by aims to know and describe the didactic processes used by teachers Tupinikins for the teaching of writing and reading the indigenous children of the village Pau Brazil, Aracruz / ES, and the challenge of rescuing the history and culture of their Through school education. The methodology used sought to combine the qualitative research with the design of a case study and the application of a semi-structured questionnaire to the teachers of the EMPI Pau Brasil, as well as the observation of their teaching practice. After the experience I had in participating in the classes developed by the teachers of EMPI Pau Brasil, it was possible to know a little about the reality of the community in question and to compare the propagated theory of an education of excellent results and the difficulties of a group of teachers who Tries to do what is possible with few resources and little public policy investment. The analysis of the data indicated that the teachers have a great concern to offer in their classes themes of community living in an attempt to rescue the history and culture of their people, but, on the other hand, they leave much to be desired with regard to Teaching-learning methodologies, revealing a certain lack of knowledge of theoretical dimensions and fragmentation in their professional training. The research clearly demonstrates the need to assert the rights guaranteed in the role and the possibility of the full social insertion of the indigenous student in a selective society that insists on providing assistance rather than seeking solutions to problems.

Keywords: *Indigenous people; History of education; cultural rescue; Tupi language; literacy and letter.*

INTRODUCCIÓN

Trabajé durante trece años en la Escuela Municipal Ezequiel Fraga Rocha, en el municipio de Aracruz, Provincia de Espírito Santo, región sudeste de Brasil. Fue en esta escuela que tuve mis primeros contactos con niños indígenas, de las tribus *Tupinikim* y *Tupí*, que venían a la sede para dar continuidad a sus estudios, puesto que en sus aldeas les permitían realizar solamente las series iniciales de la Enseñanza Primaria. Generalmente los niños indígenas escogían la escuela Ezequiel por estar ubicada en la entrada de la ciudad, y de esta manera, el transporte escolar que venía de las aldeas, tenía fácil acceso.

En el comienzo, mi curiosidad fue muy atizada, pues, vivía en una ciudad más grande y trabajaba con la Enseñanza Primaria en la red estadual de educación y escuelas de la red privada, que era una realidad muy diferente hasta el presente. De esta manera, intentaba aprovechar las oportunidades de crecimiento personal y profesional, visite algunas aldeas indígenas de la región (Tres Palmeras, Buena Esperanza e Irajá). Mi objetivo era conocer mejor las comunidades donde vivían gran parte de mis alumnos, buscaba respuestas a una serie de preguntas que me estaban inquietando: ¿Cómo viven esos niños? ¿Qué esperan de mí? ¿Qué podría exigir de ellos? Pero, el mayor de los desafíos era descubrir porque la mayoría de esos niños tenían un desempeño en el aprendizaje tan por debajo del nivel del promedio de otros niños.

Cuando tuve la oportunidad de hacer mi curso en Maestría de la Educación, resolví investigar la educación indígena desarrollada en una de las escuelas de las aldeas del municipio de Aracruz. Al elegir la escuela de la aldea de Pau Brasil no fue en vano, mucho de los alumnos indígenas con los cuales trabaje viven en esa aldea. De esta forma, mi proyecto de investigación tenía como objetivo analizar las metodologías de la enseñanza de la lectura y la escritura del maestro de enseñanza primaria de la escuela indígena “Pau Brasil” con el fin de entender las dificultades que la mayoría de esos alumnos tenían al continuar sus estudios con éxito fuera de la escuela de la comunidad indígena. Pero, cuanto más estudiaba sobre la historia y la cultura de ese pueblo, mas me interesaba en aprender. Resolví entonces investigar no solamente las metodologías utilizadas por los profesores indígenas

para la enseñanza de la lectura y la escritura, sino también los proyectos utilizados en el salón de clases para la afirmación de su identidad étnica, la perpetuación de su cultura, el rescate de su historia y la revitalización de su lengua, conforme a las directrices para la Política Nacional de la Educación Escolar Indígena. Por lo que se hace relevante aclarar que todas las citas hechas en lengua portuguesa a lo largo de este trabajo están traducidas, por mi autoría, en lengua española, con el propósito de facilitar la lectura de esta investigación y que las citas en original se encuentran en el bloc de notas, al final de este trabajo (desde la página 181).

En Brasil, a lo largo de la Historia de la Educación, el proceso de educación escolar indígena, fue construido, desde la colonización a través de diferentes políticas. Durante siglos, los indígenas de Brasil, cayeron bajo el dominio del hombre blanco y sufrieron todo tipo de persecución y exterminio. Fueron sometidos a la imposición de la cultura europea: el lenguaje, las costumbres y la religión. Llegaron a ser considerados como objetos de transición, es decir, personas condenadas a entrar en la civilización, perder su identidad cultural y étnica. Y hasta la década de 1970, esta fue una de las funciones del sistema educativo brasileño: la integración de la sociedad indígena, pero sin respetar las diferencias culturales.

Solamente en los años 1990, a partir de reivindicaciones legales por la tenencia de tierras y el reconocimiento cultural, es que comenzó en Brasil, “el proceso de construcción de una educación indígena, diferenciada y específica intercultural y bilingüe, con y para los pueblos indígenas y sus aldeas” ¹ (CARI 2008:32). La propuesta de una escuela específica y diferenciada rompe un paradigma establecido como regla de la escuela: la homogenización. A partir de ese momento, los indígenas conquistaron, por lo menos en tesis, el fin de toda acción asimilacionista, estando garantizado el derecho de una escuela hecha para y por la propia comunidad, y de esta manera se rescató y valorizó toda su cultura, creencia, lengua, historia y tradiciones.

¹ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas 1.

En Espírito Santo, en 1996 tuvo comienzo la enseñanza escolar sistemática dentro de las aldeas indígenas, de las etnias *Tupinikim* y *Guaraní*, para atender de esta manera la necesidad de las comunidades indígenas al tener una escuela con un currículum volcado para la realidad de sus etnias, que valore y rescate sus culturas.

El presente trabajo tiene por objetivo conocer los marcos teóricos que fundamentan los procesos de alfabetización de los estudiantes *Tupinikim* de la escuela indígena “Pau Brasil” del municipio de Aracruz, Brasil. Por lo tanto, se hace necesario registrar que, basándose en las reivindicaciones y demandas apuntadas por las comunidades indígenas locales, a través de sus líderes, la Secretaría Municipal de Aracruz creó el sub-núcleo de Educación indígena que, junto a la Secretaría Estadual de Educación (SEDU), la Fundación Nacional de Indio (FUNAI), el Instituto para el Desarrollo y Educación de Adultos (IDEA) y el Consejo Indigenista Misionero (CIMI) comenzaron a discutir caminos para la implementación de un modelo de educación escolar diferenciado en las comunidades indígenas de Aracruz, cuyos objetivos principales se basan en el rescate de la lengua materna y en la reafirmación de identidades étnicas indígenas y el rescate de su memoria histórica.

Para apoyar esas reivindicaciones, citamos los artículos números 26, 32, 78 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, número 9.394/96 que dice:

Art.26-A En los establecimientos de enseñanza primaria y de enseñanza secundaria, públicos y privados, se vuelve obligatorio el estudio de la historia y cultura afro-brasileña e indígena.

&1º El contenido del programa a que se refiere este artículo incluirá diversos aspectos de la historia y de la cultura que caracterizan la formación de la población brasileña, a partir de esos dos grupos étnicos, tales como el estudio de la historia de África y de los africanos, la de los negros y de los pueblos indígenas en Brasil, la cultura negra e indígena brasileña y el negro y el indio en la formación de la sociedad nacional, y así rescatar sus contribuciones en las áreas social, económica y política relacionadas a la historia de Brasil.

Art. 32. & 3º La enseñanza primaria regular será dada en lengua portuguesa, se ofrecerá a las comunidades indígenas la utilización de sus lenguas maternas y procesos propios de aprendizaje.

Art. 78. El sistema de Enseñanza de la Unión, con la colaboración de las agencias federales de fomentación a la cultura y de asistencia a los indios, desarrollará programas integrados de enseñanza e investigación para la oferta de educación escolar bilingüe e inter-cultural a los pueblos indígenas con los siguientes objetivos:

I – proporcionar a los indios, a sus comunidades y pueblos, la recuperación de sus memorias históricas; la reafirmación de sus identidades étnicas; la valorización de sus lenguas y ciencias.

II- garantizar a los indios, a sus comunidades y pueblos, el acceso a informaciones, conocimientos técnicos de la sociedad nacional y de las demás sociedades indígenas y no índias.²

De acuerdo con Tea (2008:107), “en los días 24 y 28 de abril de 1995 fue realizado en Aracruz el I Seminario de Educación Indígena, en que fueron discutidas propuestas que llevarían adelante la educación escolar indígena.” Participaron de ese seminario los líderes y profesores indígenas, antropólogos y estudiosos de la educación indígena. En ese encuentro los *Tupinikim* establecieron los puntos principales para dar continuidad a la educación escolar indígena:

- La contratación de profesores indígenas;
- La realización de un concurso público diferenciado;
- Formación periódica para los profesores indígenas;
- Garantía de recursos humanos y financieros de los órganos públicos para la educación;
- Implantación del secundario diferenciado en las aldeas;
- Envío de materiales didácticos y equipos para las escuelas;
- Garantía del acceso y permanencia de los alumnos indígenas en las escuelas;

² Texto traducido por el autor. Citación original bloc de notas 2.

- Apoyo para la investigación de la historia de los indios *Tupinikim* con la participación de los propios indios,
- Garantía de meriendas indígenas para las aldeas;
- Garantía de la enseñanza del quinto al octavo grado en las aldeas (TEAO, 2008:108)³.

El 27 y 28 de abril de 1988 fue realizado en la ciudad de Aracruz (ES) el Segundo Seminario de Educación Indígena titulado *Un Currículum de Educación Indígena en la Discusión*, fueron debatidos temas como los cursos de formación para profesores, la enseñanza inter-cultural, las experiencias políticas para la educación indígena, además de la exposición de informes de experiencias de los profesores indígenas.

En 1996, después de varios debates, fue posible realizar el Curso de Habilitación profesional para el Magisterio del 1º al 4º grado de la escuela primaria, que posibilitó la formación específica de 35 (treinta y cinco) profesores indígenas. Aún según Teao (2008), ese curso tuvo duración de 1996 a 1999 y fue realizado en la aldea *Tupinikim* de “Caieiras Viejas”, municipio de Aracruz/ES, con una carga horaria de 2.970 hs. En el comienzo, hubo la participación de 67 (sesenta y siete) profesores de las dos etnias matriculadas, pero, situaciones como embarazo, enfermedades y desmotivación hicieron con que 32 (treinta y dos) profesores abandonaran el curso.

Como parte de la política de integración y valorización de los pueblos indígenas, la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) ofrece el curso de Licenciatura inter-cultural indígena (PROLIND/UFES) destinados a los profesores indígenas *Tupinikim* y *Guaraní* sin curso superior o con curso superior sin formación inter-cultural en ejercicio del magisterio de las escuelas indígenas de Espírito Sano.

Ese curso presenta una propuesta pedagógica de carácter inter-cultural, teniendo al indio y su cultura como punto de referencia para la organización, distribución y desarrollo de los contenidos que constituyen los componentes curriculares. Mucho más que un compromiso de enseñanza-aprendizaje, los indígenas ven la educación dentro de sus comunidades como un compromiso social, pues saben que todo

³ Texto traducido por el autor. Citación original bloc de notas 3

conocimiento adquirido es útil para garantizar la sobrevivencia de su grupo. De esta manera, hay que considerar la propuesta pedagógica del Curso de licenciatura intercultural indígena y sus presupuestos teóricos y metodológicos como un importante recurso en el intento de recuperar/preservar un poco de lo mucho que se perdió.

Marcilino (2014) enfatiza las necesidades de esa formación a nivel superior al citar las limitaciones enumeradas por la profesora Silvia Lopes da Silva Macedo (en esa época, Coordinadora de licenciatura inter-cultural indígena y Profesora del Programa de Pos-Graduación en Ciencias sociales de la UFES) en la elaboración de la propuesta de PROLIND, que fue encaminada al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) destacando

El bajo rendimiento de los alumnos indígenas en relación a los no indígenas, la no implementación de la enseñanza secundaria en las aldeas; la falta de credibilidad de los propios indígenas en las escuelas de las aldeas, la imposibilidad de prestar servicio público efectivo; la dificultad en la contratación temporaria e implicaciones salariales (*Ibid.*, p.88)⁴.

Aunque estos obstáculos no hayan sido superados, hay que considerar que hubo una madurez personal y profesional en los profesores que participaron activamente de esta formación, principalmente cuando son despertados a reivindicar sus derechos como ciudadanos. Por lo tanto, reconociendo la importancia de la escuela indígena en la apropiación de conocimientos específicos y fundamentales para el tránsito de la vivencia cotidiana dentro y fuera de su comunidad, esta investigación propone un análisis de la metodología utilizada por los profesores de la EMP Indígena Pau Brasil para la enseñanza de la lectura y de la escritura y como desarrollan el papel de agente mediador del rescate histórico y cultural de la comunidad donde la escuela esta insertada.

Para la mejor comprensión del objeto de estudio, la estructuración de este trabajo se presenta organizada en siete capítulos de la siguiente manera:

⁴ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 4.

Capítulo I: *La Trayectoria Histórica de la Educación Indígena en Brasil* hace una explicación del panorama político y cultural de nuestro país desde la llegada de Pedro Álvares Cabral y el encuentro con los pueblos que aquí ya vivían, la imposición de cultura, el colonialismo, la europeización y, solamente siglos después, los intentos del rescate y reconocimiento del derecho a ser diferente.

Capítulo II: *Marco Refencial Teórico* discurre sobre las tribus indígenas que viven en la Provincia de Espírito Santo, en especial, las tribus *Tupinikim* y *Guaraní*, habitantes de los alrededores de la ciudad de Aracruz, su lucha por la tierra y el despertar de la conciencia y su reivindicación por una educación basada en el respeto de sus particularidades. Este capítulo también aborda el tema de los métodos tradicionales de alfabetización y hace referencias al romper de los paradigmas de la concepción de la educación dirigida para las comunidades indígenas a través de la presentación de objetivos descriptos en las Directrices para la Política Nacional de la Educación Escolar Indígena y sus orientaciones teórico-prácticas.

Capítulo III: *El Estado del Arte*: La búsqueda de registros documentales para conocer la historia y el desarrollo de la educación indígena y así responder al cuestionamiento hecho anteriormente, se registran en el capítulo III algunos trabajos realizados por investigadores que se centraron en el mismo universo de la observación que el idealizado en esta investigación.

Capítulo IV: *Procedimientos Metodológicos de la Investigación*: En este capítulo está descrito el conjunto de procedimientos, la lógica y el método de investigación utilizado para la posibilidad de análisis de elementos recogidos durante la investigación, basado en un estudio particular, para dejar así más explícito como se dio el proceso de inserción en el campo de estudios y en la colecta de datos para, posteriormente, abordar lo más cerca posible de la realidad, el problema y los cuestionamientos idealizadores de este trabajo.

Capítulo V: *La Enseñanza de la Lectura y la Escritura en el Contexto de la Educación Escolar en la Aldea Pau Brasil*: el Universo de la Observación hay una descripción de la comunidad escolar donde fue realizada la investigación, la presentación del ambiente escolar y los sujetos participantes de este contexto socio-

cultural. También en este capítulo es relatado de forma detallada, toda la investigación realizada, la análisis y discusión de los datos obtenidos, teniendo en cuenta las cuestiones de investigación y el referencial teórico que subvencionó toda la investigación.

A continuación son presentadas las Consideraciones Finales, con reflexiones acerca de todo el trabajo realizado y pretensiones de su colaboración para la comprensión de todas las limitaciones, reivindicaciones y la realidad de la educación indígena en Pau Brasil. En esta investigación se asume el enfoque dialéctico-materialista, como método general de la ciencia en que se busca integrar lo cualitativo, revelando la relación entre los aspectos externos e internos del objeto, causas y consecuencias y tiene la práctica como principio y fin de conocimiento. Se apoya en métodos específicos de la investigación científica de los niveles teóricos y empíricos.

CAPÍTULO I

1 TRAYECTO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN BRASIL

Para comprender toda la lucha por la realización de la escuela indígena en Brasil, es necesario volver en el tiempo para conocer un poco de la historia de los nativos brasileiros, sus luchas, sus pérdidas, sus reivindicaciones y, finalmente, la construcción diaria de una educación diferenciada, que respete y valore sus raíces. Al remontarnos al período colonial y recorriendo más de 500 (quinientos) años de historia hasta nuestra época contemporánea, podemos afirmar que la educación siempre tuvo un papel muy importante en la relación del indígena con el hombre blanco. Es cierto que, por un largo período de nuestra historia fue ofrecida a los indígenas una educación cuyo objetivo era integrarlos a la sociedad a través de la imposición cultural.

Solamente a partir de la década de 1970 sucedió que, al ser asesorados por especialistas de diversas áreas como antropólogos y pedagogos, los movimientos indígenas cobraron fuerza y comenzaron a reivindicar sus derechos negados hasta el presente, inclusive tuvieron acceso a una educación diferenciada que permitiera una comunicación con los dos mundos el del indígena y el del no indígena, un lugar donde, además del intercambio de conocimientos, está el rescate del orgullo de pertenecer a la comunidad indígena, y de esta forma se valoriza y perpetua su historia.

PERÍODO COLONIAL (1500 A 1808)

Impulsados por la necesidad de asegurar flujo de renta y reducir gastos con los comerciantes intermedios que monopolizaban el comercio durante los siglos XV y XVI, los europeos buscaron el acceso marítimo para asegurar las negociaciones con los países de África del Sur, el sur de Europa y Asia Occidental. Portugueses y españoles fueron lanzados en los Océanos Pacífico, Índico y Atlántico con dos

objetivos: una nueva ruta marítima a la India con fines comerciales (compra de especias en general, tejidos y joyas) y encontrar nuevas tierras (extensión territorial). Este período se hizo conocido con grandes navegaciones y descubrimientos marítimos.

La colonización de las Américas permitió que Europa se afirmase como centro geopolítico del mundo y para someter el conquistado al proceso de dominación, hubo apropiación de territorios, exterminio de razas, esclavitud y la imposición de la cultura europea.

Morin (1999) habla de la planetarización desarrollada por el aporte de la civilización europea a los continentes cuando afirma que el proceso de mundialización unifica y divide al mismo tiempo por los intereses estratégicos y económicos antagónicos, ya que la dominación del occidente europeo sobre el resto del mundo provoca catástrofes de civilización, en las Américas especialmente, destrucciones culturales irremediables, esclavitudes terribles. Por esta razón, la era planetaria se abre y se desarrolla en y por la violencia, la destrucción, la esclavitud, la explotación feroz de las Américas. (Morin, 1999:32) El concepto de civilización propagada por el europeo establecía criterios de juicio y clasificación, y de esta manera, el otro, el que era diferente, era etiquetado como inferior, primitivo, permitiendo de esta forma la supresión de las diferencias culturales a favor de la pretendida hegemonía cultural occidental.

Al usarse la justificación de una misión evangelizadora, Brasil fue de esa manera incorporado a la historia de la „civilización occidental y cristiana“, en 1500, cuando las carabelas de la escuadra portuguesa, comandada por Pedro Alvares Cabral ⁵ , llegaron a la costa sur de la actual provincia de Bahía. Cuando desembarcaron, encontraron aquí personas ya establecidas en las tierras que vinieron a llamar Brasil. El nombre de “indios” surgió para designarla población de América del Sur, cuando

⁵ Álvares Cabral (1467-1520). Navegador portugués nombrado por el rey D. Manuel fue capitán principal de la armada que partiría para las Indias, siguiendo la ruta que recién había sido inaugurada por Vasco da Gama, bordea África, con una misión diplomática y comercial. Los historiadores consideran que los barcos se desviaron de la ruta prevista al capricho de los vientos y de las corrientes marítimas, este hecho resultó en el descubrimiento de Brasil.

Fuente: (https://www.ebiografia.com/pedro_cabral/).

Cristóbal Colón⁶, creyendo que había llegado a las Indias Orientales, atrapó el primer encuentro con los nativos de la nueva tierra. Los historiadores afirman que este primer encuentro fue pacífico, pero, lleno de sorpresas debido a la gran diferencia cultural existente entre los dos pueblos. Esta diferencia se registro en varios textos escritos por varios viajeros que estuvieron aquí, como es el caso de Pero Vaz de Caminha⁷, (1450-1500), escriba de la flota de Cabral. Caminha vio desde el principio, la posibilidad de cristianización de la gente aquí descubierta como siendo la mayor riqueza del descubrimiento, ya que las expediciones marítimas de la Corona Portuguesa, además del dominio financiero, tenían como objetivo la propagación de la fe Cristiana. Caminha habló directamente al rey de Portugal de aquella época, D. Manuel⁸ (1469-1521) a través de una carta:

[...] no me cabe duda de que, de acuerdo con la santa intención de Su Alteza, se convertirán cristianos y han de creer en nuestra santa fe, porque sin duda esta gente es buena y de hermosa simplicidad. Y será impreso fácilmente en ellos cualquier naturaleza que quiere andar, ya que Nuestro Señor les dio buenos cuerpos y buenas caras, al igual que los hombres Buenos. Y creo que no venimos aquí casualmente. Y así Su Alteza, que desea tanto añadir la fe católica, debe cuidar de la salvación de ellos (*apud* ARROYO, 1963:30).⁹

Esa atribución de evangelización asumida por Portugal tenía respaldo en un acuerdo hecho con la iglesia católica. El Estado daba apoyo económico para la iglesia, y esta por su vez, delegaba a los monarcas la administración y la organización de la iglesia en sus dominios, y al mismo tiempo hacía caso omiso a las injusticias cometidas de forma institucionalizada. Podemos aquí resaltar que la evangelización fue responsable por, según Alencar y Benetti (1993:214) un *etnocidio*, o sea, “imposición

⁶ Cristobal Colón (1401- 1506) cartógrafo y navegador que se convirtió muy importante para la historia cargando consigo el “título” de primer europeo en llegar a las Américas (este hecho ocurrió el 12 de Octubre de 1492) al liderar una flota de barcos bajo las ordenes de los reyes católicos de España. **Fuente:** <https://www.estudopratico.com.br/biografia-de-cristovao-colombo/>).

⁷ PeroVaz de Caminha (1450- 1500) fue escribano portugués. Autor de la carta que relata la entrada de Brasil para la historia, fue nombrado escribano de la flota de Pedro Álvares Cabral, que partió de Lisboa, un lunes, 9 de marzo de 1500. **Fuente:** (<https://ebiografia.com/pero-vaz-de-caminha/>).

⁸ D. Manuel reinó en Portugal durante veintiséis años, desde 1495 hasta su muerte, en 1521. Su reinado fue considerado el más brillante de toda la historia portuguesa. Se interesó por la política interna y por la política externa. Fue en su gobierno que Pedro Álvares Cabral descubrió Brasil en 1500. **Fuente:** (<http://www.ahistoria.com.br/biografia-de-d-manuel-rei-de-portugal/>).

⁹ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 9.

forzada de un proceso de aculturación a una cultura por otro lado más poderosa, cuando conduce a la destrucción de los viejos valores sociales y morales tradicionales de la sociedad dominada, a su designación y, después, a su desaparecimiento.¹⁰

El desaparecimiento citado por Alencar y Benetti, no se refiere a la eliminación física del individuo, sino más bien, a la imposición de valores y creencias por otra cultura más poderosa.

La creencia que la Religión Católica era la verdadera y la única capaz de conducir al hombre a la eternidad, daba a los jesuitas el deber de conversión de los herejes, de los paganos y de las almas que no conocían a Cristo y, de esta manera, no iluminados por la chispa divina. Azzi (2001) explica que los colonizadores, por lo general, se juzgaban seres capaces de colocar orden en la naturaleza, porque se creían dotados de las luces de la razón. Esa conciencia era fortalecida aún más cuando se enfrentaban con las poblaciones indígenas. Por esta razón, asumían delante de estas tribus la misma posición de superioridad que los griegos tenían sobre los demás pueblos, eran considerados por ellos como “bárbaros”. Esta afirmación de superioridad era esencial para su proyecto imperialista que suponía no sólo el dominio sobre la naturaleza, sino también sobre los habitantes de la nueva tierra. Por lo tanto, “el concepto de superioridad de los lusitanos como seres plenamente racionales les garantizaba el ejercicio de la conquista material y espiritual tanto de los territorios como de los pueblos ya existentes” (AZZI, 2001:56).¹¹

Al profesar que los valores impuestos por la iglesia Católica eran la única interpretación válida y posible, así sea en la vida social, política o mercantil, los portugueses se apoyaban en una jerarquía social designada por Dios, como una especie de predestinación que hacía legítimo una relación de poder y subordinación, que llevaba a la sociedad a una división social en estratos, y de esta forma, los portugueses, individuos ungidos por la chispa divina, se sintieron con legitimidad para imponer toda su fuerza en la tierra recién descubierta.

¹⁰ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 10.

¹¹ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 11.

Y así, en 1549, llegaron a Brasil los primeros¹² con el objetivo de cristianizar a la población indígena de la colonia. El hecho es que al someter a los indígenas a los valores europeos, se corrompieron con toda la diversidad cultural de los nativos y de esta forma los sometieron a una rutina de trabajo-religiosidad, así despertaron a los exploradores que salieron atrás de las piedras preciosas; eran llamados de Bandeirantes y tuvieron mucha codicia por la esclavización del indígena para que así les faciliten la entrada a lugares desconocidos de difícil acceso. Además del desplazamiento de sus lugares de origen y de la descaracterización de su identidad cultural, los indígenas sufrieron con la violencia y con la transmisión de enfermedades para los cuales sus cuerpos no tenían defensas naturales, y así las consecuencias fueron desastrosas para su población.

LA EDUCACIÓN JESUÍTICA (1549 a 1759)

Con el objetivo de llevar el catolicismo a las regiones recién descubiertas en el siglo XVI, los jesuitas, dispuestos a catequizar a los indios y al enseñarles los preceptos de la religión católica, asimilaron los dialectos nativos hablados por los indígenas y, al asociar la estructura de la lengua portuguesa, “crearon un nuevo idioma -que fue llamado de *Lengua General*”¹³ (Rodrigues,1986:101), que les ayudó a tener un mayor entendimiento de la organización social de las tribus y, por consiguiente, posibilitó la conversión impuesta por los jesuitas. El hecho de que los jesuitas utilizaran la *Lengua General* para la catequesis hizo que se destacase de la lengua portuguesa en el acto de la comunicación entre los múltiples y diferentes pueblos que participaban en el proceso de la colonización brasileña.

¹² Los jesuitas eran padres de la iglesia católica que pertenecían a la Compañía de Jesús. Esta Orden religiosa fue fundada en 1534 por Ignacio de Loyola. La compañía de Jesús fue creada después de la Reforma Protestante (siglo XVI), como una forma de frenar el avance del Protestantismo en el mundo. Por este motivo, esta orden religiosa fue creada en el contexto de la Contra-Reforma Católica. Fuente:(<http://suapesquisa.com/religiaosociais/jesuítas.htm>).

¹³ Es la designación que fue inicialmente usada por los portugueses y los españoles, para calificar las lenguas indígenas de gran difusión en la región. En Brasil, no obstante, tardó bastante el uso de esta expresión por parte de los portugueses, aquí esta expresión fue consagrada a partir de la segunda mitad del siglo XVII, tuvo varias modificaciones. A esta lengua popular, común a indios, misioneros y no indios, fue más sistemáticamente usada con el nombre de lengua general” (Rodrigues, 1986:101).

Regístrese aquí el principio de la imposición cultural europea con la falta de respeto al lenguaje de los gentiles. Fue creada una escritura alfabética a la *Lengua General* y la obligación del aprendizaje del portugués por vía oral y en la lengua escrita. Mortatti (2000:51) registra “la imposición de la aprobación de una cultura ágrafa (sin sistema de escritura), centrada sólo en la oralidad, para una cultura grafo céntrica y letrada-el Portugués.”¹⁴

En 1564 la corona portuguesa adoptó el plan para destinar 10% de todos los impuestos recogidos por la colonia brasileña para que sean utilizados en el mantenimiento de los colegios jesuitas. En esa época comenzó la preparación de un plan general de estudio para ser desplegado por el nombre de *Ratio Studiorum*, que se caracterizaba como un manual práctico de las metodologías de enseñanza y evaluación, y orientaba la organización de las clases a los maestros, incluyendo el hecho de contener las normas que regulaban la educación en colegios jesuitas. Además de presentar orientaciones sobre los contenidos y metodologías, ese manual describía la responsabilidad de cada uno dentro de la institución.

Por este motivo, con el objetivo de formar hombres de carácter en su mayoría católicos, la pedagogía que direccionaba a los colegios jesuitas se basaba en el Evangelio, ya que la instrucción que no dependa de ninguna de las enseñanzas religiosas era considerada un peligro para la sociedad.

Según Saviani (2007), el plan contenido en el *Ratio Storium*,¹⁵

[...] era de carácter universalista y elitista. Universalista porque se trataba de un plan adoptado indistintamente por los jesuitas, cualquiera que fuera el lugar donde estuvieran. Elitista porque llegó a destinarse a los hijos de los colonos, excluyendo los indígenas, con los que los colegios jesuitas se convirtieron en el instrumento de formación de la elite¹⁶ (Saviani, 2007:56).

¹⁴ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 14.

¹⁵ “La Pedagogía de la Ratio pretende que el educando, desde su libertad, desarrolle, al máximo, de modo armónico y según una jerarquía de valores, sus disposiciones espirituales y sus facultades mentales, volitivas y afectivas, de acuerdo con su verdadera naturaleza y su destino” (MIRANDA, 2009, p.41) Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 15.

¹⁶ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 16.

Saviani deja claro que la educación jesuítica era una poderosa arma de dominio intelectual que posibilitaba la elitización de la clase dominante. A través de la educación, los jesuitas buscaban la conversión de los indígenas al Catolicismo, le enseñaban la lectura, la escritura y a hacer cuentas, una educación muy elemental, diferente a la ofrecida a los hijos de la clase dominante de la Nueva Tierra. Resumiendo: los indios fueron catequizados y los descendientes de los colonizadores fueron instruidos.

En el comienzo, esa escuela era ambulante, ya que no poseía sus propias instalaciones. Paulatinamente, se fueron construyendo diferentes espacios físicos que servirían de base a las escuelas: las *casas* para adoctrinar a los indígenas no bautizados y no convertidos a la fe católica, y los *colegios* - para la enseñanza de las niñas blancas, mestizas e indígenas bautizadas.

Como forma de obstaculizar que los indígenas se olvidasen de los dogmas religiosos que le enseñaban (hasta por el contacto con los indígenas que no habían sido catequizados, ellos volvían a sus creencias y costumbres), se construyeron *asentamientos*, que eran grandes aldeas construidas cercanas a las poblaciones coloniales donde eran establecidos, sin ningún contacto con el mundo exterior, los indios eran retirados de sus aldeas.

Estos *asentamientos* asumieron la función de negar los valores a las culturas indígenas e imponer una nueva orden social. Henriques, Gestera, Grillo y Chamusca (2007:11,12) enfatizan, en el estudio organizado por ellos, que “la enseñanza practicada en estos asentamientos se centraba en la catequesis sin tener en cuenta las costumbres y las lenguas indígenas.”¹⁷

Ideológicamente, la función de la escuela era hacer con que los estudiantes indígenas desaprendieran su cultura. Para que sean entendidos por los jesuitas, por los colonos e por indios de otra etnia, los indios cristianos tuvieron la necesidad de aprender la lengua impuesta, el portugués, ya que las lenguas indígenas eran prohibidas de ser utilizadas dentro de los asentamientos. Freire (2004) afirma que

¹⁷ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas 17.

Cuando la escuela fue implantada en área indígena, las lenguas, la tradición oral, el saber y hasta los pueblos indígenas fueron discriminados y excluidos del salón de clases. La función de la escuela era hacer con que los estudiantes indígenas desaprendieran sus culturas y dejaran de ser individuos indígenas (FREIRE, 2004:23).¹⁸

De acuerdo con Freire, las instituciones educacionales, que eran basadas en verdades absolutas e incuestionables, llegaron a ejecutar una política que entre otras cosas se inclinaba a desarticular la identidad de las etnias, al desconsiderar y descriminalizar el saber y el arte de los pueblos indígenas de aquella época, ya que, desde su implantación, las escuelas de los asentamientos tenían sus demandas muy claras. Erguida debajo de los fundamentos de la catequesis y bajo los principios que direccionaban la conversión, el objetivo final de esas escuelas era concentrar los indígenas en un local de fácil acceso para que sean *civilizados*, volviéndolos sedentarios, de esta manera aprenderían valores como la obediencia y la disciplina, para que fácilmente pudieran ser integrados como fuerza de trabajo al sistema colonial.

En 1757, cuando necesitaban de mano de obra para el aumento de la producción agrícola en la colonia, los asentamientos pasaron a ser villas y la Corona Portuguesa organizó un conjunto de leyes sistemáticas llamado *Directorio de los Indios*, publicado en 1757, fue concebido con el objetivo de insertar a los indios en la sociedad portuguesa como hombres libres y vasallos del Rey, sin embargo, sustituyeron los hábitos culturales de los indígenas por las costumbres europeas. El *Directorio de los Indios* era un documento que establecía una serie de cambios, entre ellas la sustitución de las lenguas indígenas por el portugués porque esta sería un arma importante de dominación y control político. Vale destacar que a los *curumins* (niños indígenas) les daban castigos físicos cuando utilizaban su propia lengua durante las clases. Otros cambios fue el de incentivar los casamientos mixtos entre indias y portugueses y también la transformación de las aldeas en villas. Por detrás de esta política, existía el interés de manipular a los indígenas para la defensa del territorio colonizado. Una vez que eran tratados como vasallos del Rey,

¹⁸ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas 18.

los indígenas defenderían las fronteras, incrementarían la agricultura y pagarían impuestos.

Nombrado por el rey portugués Don José (1750- 1777) ¹⁹ , el primer ministro Sebastião de Carvalho e Melo, el Marqués de Pombal²⁰, que estaba al frente de la política y la economía portuguesa, acusó a los jesuitas de conspirar contra el estado, ya que eran contrarios a la explotación de los indígenas. La Compañía de Jesús, a través de la educación, determinaba lo que era o no correcto de acuerdo con la ideología católica. En pleno iluminismo²¹, este tiempo era guiado por la racionalidad, el director nombrado por un gobernador, era ahora la autoridad máxima dentro de los asentamientos; entre otras cosas existía la intención de sustituir la educación pública religiosa por una educación pública estatal. Porque no fueron más del interés para el Gobierno General Brasileiro, en 1759 los jesuitas fueron expulsados de Brasil y en 1798, debido a las fugas y muertes por causa del abuso de poder de los directores, hubo una revocación del *Directorio de los Indios*.

La escuela jesuita tuvo como objetivos la imposición de la religión católica, la lengua portuguesa y las costumbres europeas, o sea, a grandes rasgos, podemos entender que la escuela entre los indígenas sirvió de instrumento de imposición de valores ajenos y fue la negación de identidades y culturas diferentes, o sea, una estrategia de *civilización a los moldes europeos*, pero lo que realmente había implícito por detrás de esa instrucción escolar era la formación de mano de obra para los servicios braceros que necesitaban ser desempeñados en Brasil Colonia. Esta educación se extendió a lo largo y a lo ancho de la historia de Brasil.

¹⁹ Hijo de João V, sucedió a su padre en 1750.

²⁰ Sebastião José de Carvalho e Melo pasó a la historia por su título conocido de la nobleza. Marqués de Pombal. Durante su trabajo como ministro, Pombal hizo muchas reformas y conquistó un gran número de adversarios políticos de la nobleza, el clero y los oficiales. El fue el principal responsable por la expulsión de los jesuitas de Portugal y de las colonias.

Fuente: (<http://educacao.uol.com.br/biografias/marques-de-pombal.htm>)

²¹El Iluminismo representó un movimiento que surgió en Francia a partir del siglo XVII, defendía el dominio de la razón sobre la visión teocéntrica que dominaba Europa desde la Edad Media. Los pensadores que defendían estas ideas creían que el pensamiento racional debería llevarse a cabo, sustituyendo las creencias religiosas y el misticismo, que según ellos, bloqueaban la evolución del hombre. El hombre debería ser el centro que tendría que buscar respuestas para las cuestiones que hasta el momento eran justificadas solamente por la fe.

Fuente: (<http://suapesquisa.com/historia/iluminismo>).

La primera Constitución Brasileira (Constitución Política del Imperio de Brasil -1824) ignoró la existencia de las sociedades y su diversidad étnica y cultural.

EL PERÍODO MONÁRQUICO (1808 A 1889)

A pesar de revocado, el *Directorio de los Indios* continuo vigente desde 1798 (año de su revocación) hasta 1845, cuando fue decretado el *Reglamento de las Misiones* ²² que legalizaba la creación de escuelas dentro de los asentamientos reintroduciendo misioneros en Brasil con una actuación muy similar a la de los jesuitas. Por este motivo, se reanudan los asentamientos y la catequización, pero, en el intento de ayudar en la convivencia y en la aceptación de las costumbres, los nuevos misioneros permitían la permanencia de los no indios en los asentamientos, de esta manera, utilizaban los recursos destinados a la catequesis de los indígenas.

La educación indígena dentro de estos asentamientos tenía como finalidad la conversión de los indios al catolicismo y al trabajo con la motivación a la agricultura, al entrenamiento militar y al arte mecánico, además de incentivar el sedentarismo y los cambios de hábito, aunque, los capuchinos dijeron que los indígenas no poseían capacidad intelectual para aprender valores diferentes de su cultura. De acuerdo a Henriques, Gesteira, Grillo y Chamusca (2007:13), durante todo el período Imperial (1808 -1889) fueron realizados muchos debates sobre la educación escolar primaria que era mantenida por el poder público, que fue considerada “la base del progreso moral, intelectual y social de cualquier país”²³ que atendiera las camadas inferiores de la sociedad (negros- libres o esclavos- indios y mujeres).

EL PERÍODO REPUBLICANO (1889 - 1964)

De acuerdo con Henriques, Gesteira, Grillo y Chamusca (2007), la legislación republicana relativa al indio fue marcada por la concientización (no significativas en

²² Cf. CABRAL, Dilma. Diretores/diretoria geral dos índios. In: Memória da Administração Pública Brasileira - Arquivo Nacional. 10º caderno. 13 de jul. 2016. <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=9759>.

²³ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 23.

la práctica) y fueron reglamentados principios a los indígenas como el de la relatividad de culturas que definieron como principio básico el derecho de profesar sus creencias y vivir de acuerdo a lo que habían aprendido con sus antepasados. En 1910 se creó el *Servicio de Protección a los Indios* (SPI), que fue responsable por la educación escolar de los indios, añade al aprendizaje de la lectura y de la escritura conocimientos de higiene, saneamiento, aritmética, estudios sociales, técnicas agrícolas, carpintería, mecánica y costura, de esta manera preparan mano de obra s barata para el mercado de trabajo. Por último, puede destacarse que la educación indígena propuesta por el Estado en este período, ha presentado la misma política de los períodos anteriores, con la intención de imponer la lengua, religión y costumbres.

El SPI fue disuelto en 1967. Por este hecho, se crea en ese mismo año *la Fundación Nacional del Indio* (FUNAI), que es el organismo oficial indígena del estado brasileño. Creada por la Ley Nº 5371, de 5 de diciembre de 1967, vinculada al Ministerio de Justicia que es la coordinadora y principal ejecutora de la política indígena del Gobierno Federal.

Su misión institucional es proteger y promover los derechos de los pueblos indígenas en Brasil. También es responsable por establecer una coordinación interinstitucional destinada a garantizar el acceso diferencial a los derechos sociales y de ciudadanía a los pueblos indígenas, a través de la supervisión de las políticas relacionadas con la seguridad social y la educación escolar de los indígenas.

Promueve estudios de identificación y delimitación, demarcación, regularización agraria y registro de tierras ocupadas por los indígenas. La actuación de la FUNAI es guiada por una serie de principios, entre los que se destaca el reconocimiento de la organización social, costumbres, lenguas, creencias y tradiciones de los pueblos indígenas, buscando llegar a la plena autonomía y la autodeterminación de los pueblos indígenas en Brasil, lo que contribuye a la consolidación del estado democrático y multiétnico (BRASIL, 2010).

EL PERÍODO GUBERNAMENTAL MILITAR (1964-1985)

A comienzo de la década de 1960, el presidente de Brasil João Goular (1918-1976) inquietó a las clases conservadoras y a los militares del país al permitir manifestaciones sociales, estudiantiles y populares. Los movimientos sociales comenzaron a hacer presión, exigiendo transformaciones sustanciales en la sociedad, el Alto Mando Militar de las Fuerzas Armadas acusó al presidente de connivencia con los hechos de insubordinación que amenazaban la jerarquía militar. En 1964 hubo un golpe militar que apartó Jango de la presidencia de la República, el presidente fue sustituido por el comando militar, este período se extendió hasta 1985.

Después del golpe militar de 1964, hubo un nuevo período económico en Brasil, se realizaron grandes construcciones de obras como el desmatamiento de grandes áreas para la creación de enormes latifundios para la pecuaria, construcción de hidroeléctricas y de inmensas carreteras, de esta manera ocurrió la ocupación irregular de tierras indígenas. Según el material de investigación *Memorias de la Dictadura* del Instituto Vladimir Herzog, “proyectos como la construcción de las hidroeléctricas Itaipú y Tucuruí, en el río Tocantins, y la creación del más grande latifundio del mundo en el norte de Mato Grosso, en la tierra indígena *Xavante*, expulsaron a cientos de comunidades y provocaron millares de muertes en las aldeas”).

La formación del reservatorio de Tucuruí provocó un desplazamiento obligatorio de la población indígena - mero impedimento - que habitaba en aquella localidad. Entre los impactos ambientales (polución de aguas y la pérdida de recursos pesqueros) los indígenas quedaron expuestos a enfermedades como la gripe, la poliomielitis y la hepatitis, después del contacto con el hombre blanco, lo que provocó grandes pérdidas de vidas, esto fue considerado como un acontecimiento inevitable.

Todos estos hechos denunciaron que la realización de esas grandes obras integraría a los indígenas a la sociedad nacional al convertirlos en mano de obra civilizada. Ese proceso civilizatorio incluía la persecución y la criminalización de los líderes indígenas que luchaban por sus derechos.

En 1967 el gobierno militar creó la FUNAI, centralizó proyectos asistenciales y aisló a los indígenas en áreas de interés del estado. Solamente a partir de 1970 las cuestiones indígenas emergieron en el escenario político nacional con varias organizaciones dando apoyo y reivindicando el reconocimiento de los derechos de las comunidades indígenas.

Teniendo por objetivo la integración de los indígenas a la comunión nacional y a la obligatoriedad de posibilitar una educación bilingüe, FUNAI firmó un convenio de 1969 a 1991 con el SIL (*Summer Institute of Linguistics*), institución norteamericana de carácter religioso que desarrollaba investigaciones lingüísticas en comunidades indígenas latinoamericanas que estaban en contacto directo con hablantes nativos “buscando el desarrollo de investigaciones para el registro de lenguas indígenas, la identificación de los sistemas de sonidos, elaboración del alfabeto y el análisis de las estructuras gramaticales” ²⁴ (HENRIQUES, GESTEIRA, GRILLO Y CHAMUSCA, 2007:14).

Especializada en la traducción de la Biblia para las lenguas ágrafas, la institución (misión evangélica), al llegar a las aldeas, escogían indígenas monitores para enseñarles su lengua nativa. De ese modo, después de conocer lo suficiente intercambiaban conocimientos lingüísticos usando textos bíblicos en una forma de conversión. En una pequeña comunidad, esa conversión propiciaba cambios comportamentales con relación al otro e incluso la no aceptación de algunas tradiciones indígenas.

Esta alianza posibilitó los cursos de formación de profesores indígenas bilingües para la enseñanza de la lectura y de la escritura y alfabetizar de ese modo a los niños indígenas en sus propias comunidades, aunque, según Nascimento (2007:41), “esa pedagogía de pretensiones bicultural era en realidad, a favor de los intereses civilizatorios del Estado” ²⁵ , pues, su real intención era la conversión al protestantismo.

²⁴Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 24.

²⁵Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 25.

Aunque controvertido y objeto de intensas críticas, los estudios desarrollados por los investigadores de SIL han propiciado debates sobre la enseñanza de las lenguas nativas y hoy en día, a través de las universidades, ya existe la revitalización de las lenguas indígenas con el objetivo de preparar profesores para su rescate y su enseñanza.

El 19 de diciembre de 1973 fue promulgada la Ley 6001, denominada *El Estatuto del Indio* que los caracterizaba en aislados, en proceso de integración e integrados, como fue definido en el artículo 3º adjunto:

I - Indio o Silvícola - Es todo individuo de origen o ascendencia precolombina que se identifica y es identificado como perteneciente a un grupo étnico cuyas características culturales lo distinguen de la sociedad nacional;

II - Comunidad indígena o Grupo Tribal- Es un conjunto de familias o comunidades indígenas, que viven en estado de completo aislamiento con relación a los otros sectores de la comunión nacional, ya sea intermitentes o permanentes, sin estar integrados totalmente.²⁶

La finalidad de esta ley era regular la situación jurídica de los indios y de las comunidades indígenas, con el fin de preservar su cultura e integrarlos de forma progresiva y armónicamente, a la comunión nacional conforme a lo que está dispuesto en su artículo primero:

Art. 1º - Esta ley regula la situación jurídica de los indios o silvícolas y de las comunidades indígenas, con el propósito de conservar su cultura e integrarlos de forma progresiva y armónicamente a la comunión nacional.

Párrafo único. A los indios y a las comunidades indígenas se les extiende la protección de las leyes del país, usando los mismos términos en que se aplican a los demás brasileiros, resguardados los usos, costumbres y

²⁶ Texto traducido por el autor. Citación original bloc de notas 26.

tradiciones indígenas, como así también las particulares reconocidas en esta ley²⁷ (BRASIL, 1973, p.14).

De forma inédita, los indígenas fueron protegidos por la ley específica, y aunque esta ley tenía como una de sus premisas la protección de la cultura indígena, daba más énfasis a la integración de los indígenas a la comunión nacional, objetivando la posibilidad de que un día no existan más culturas diferentes en un sólo país como en una paradoja extrema, al ser incorporadas a la sociedad brasilera -como si no fuesen brasileiros- lo que se esperaba con la integración no era nada más que la anulación étnica y la negación de la identidad cultural del indígena.

Es muy oportuno recordar que “esa política fue utilizada desde la colonización, considerando que los jesuitas ya tenían la visión de integrar a los indios en la sociedad „no india, catequizandolos””²⁸ (MARCILINO, 2014:65). Se observa, la contradicción, de forma clara en el presente artículo que fue arriba citado, pues, ¿cómo puede entenderse que determinado grupo social tiene garantizado el respeto a sus especificidades, el derecho a la preservación de su cultura y al mismo tiempo declarar su integración a la comunión nacional? ¿Cómo integrarse sin perder sus particularidades?

En Brasil, los indígenas llegaron a ser considerados como *objeto de transición*, es decir, personas condenadas a entrar en la civilización, perder su identidad cultural y étnica. Y hasta la década de 1970, esta fue una de las funciones del sistema educativo brasileño: la integración de la sociedad indígena sin respetar las diferencias culturales.

Desde 1970 los derechos humanos fueron ampliamente discutidos y varias organizaciones contribuyeron para la recuperación de la autonomía de los indígenas, protestando contra el Estado brasileiro a respecto de los derechos de esa nación. Los indígenas, en ese momento, reivindicaron sobre una educación diferente y su inserción en el sistema público de enseñanza, hecho que fue alcanzado desde la

²⁷ Texto traducido por el autor. Citación original bloc de notas 27.

²⁸ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 28.

promulgación de la Constitución Federal de 1988, también fue llamada *Constitución Ciudadana y Constitución Sustentable*.

EL PERÍODO DEMOCRÁTICO (A PARTIR DE 1988)

Después del régimen militar en Brasil, diversos sectores de la sociedad (iglesias, universidades, artistas, prensa, etc.) reivindicaron la redemocratización del país. Por detrás de varias tensiones y contradicciones, en 1987 muchas comisiones compuestas por entidades de clases, políticos, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales se pusieron en defensa de temas que hasta el momento eran considerados ausentes en la sociedad brasileira, como el derecho de la mujer, la orientación sexual y los derechos del indígena, que hasta aquel momento no era considerado ciudadano brasileiro, por este motivo, quedaba al margen de la seguridad social. No obstante, a pesar de ser el primer paso para un cambio en el campo de las ideas, lo que se favoreció fue el ejercicio de la filantropía y de la compensación y no el reconocimiento democrático de las diferencias humanas. Nos queda preguntarnos, al final de cuentas, porque motivo la sociedad tan globalizada, todavía no se apoya en discursos políticamente correctos y bien intencionados para continuar con su papel altruista.

Solamente con la promulgación de la Constitución Federal de 1988 fue que la población indígena obtuvo un dispositivo que le garantizó su fortalecimiento legal, que reconocía sus derechos. De esta manera grupos organizados de la sociedad civil comenzaron a trabajar juntos a las comunidades indígenas para buscar alternativas a la sumisión de esa población como una garantía de sus territorios y formas menos violenta de relacionamiento y convivencia con los otros segmentos de la sociedad. Por este motivo, fueron construidos proyectos educacionales específicos a las realidades socioculturales e históricas de determinadas comunidades indígenas como la interculturalidad, el bilingüismo, y un currículo volcado a las particularidades de los indígenas.

La Constitución Federal de 1988, al reconocer la necesidad de definir parámetros para atender a un cambio de paradigma en la concepción de la educación escolar

indígena (no más de carácter integracionista, pero si pleno de reconocimiento de su diversidad sociocultural) garantizó el derecho a una enseñanza primaria diferenciada, el uso de la lengua materna, la difusión de sus manifestaciones culturales, el reconocimiento de su organización social de sus costumbres, sus creencias y tradiciones (artículos 210, 215, 231 y 232 de la referida carta²⁹). Dicho acto permitió que las comunidades indígenas pudiesen tener derecho, dentro de sus posibilidades de articular formas particulares de organización escolar, para dar valor a su historia y registrar tradiciones hasta este entonces existentes sólo en el mundo de la oralidad.

²⁹ Cf. bloco de notas desta tese.

CAPÍTULO II

2 MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

Para el desarrollo de este trabajo de investigación será adoptada una revisión bibliográfica de autores de varios segmentos, que son referenciales en el área de la historia y de la educación indígena que nos darán el apoyo teórico necesario. Reflexionar sobre el tema en cuestión nos lleva también a volver en el tiempo para que nos podamos ubicar en relación a los hechos presentados y de esta manera apropiarnos de subsidios para la investigación en cuestión.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y LA SITUACIÓN ACTUAL DE LOS INDIOS *TUPINIKIM* EN ESPÍRITO SANTO

Cuando los portugueses llegaron a Brasil, encontraron un territorio poblado. Todo el conocimiento que tenemos sobre el indígena brasileiro del siglo XVI se basa en relatos y descripciones de los viajeros europeos que estuvieron en esa época. En las palabras de Oliveira y Freire (2006:22), hay varias estimaciones sobre la cantidad de indígenas en Brasil a la época de su descubrimiento, aclarando que “los historiadores adoptaron varios métodos para la estimación de este cálculo, ya sea de área ocupada por aldea, o por densidad de población”.³⁰

Según Luciano (2006:27), las estimaciones geográficas señalan que a la llegada de Pedro Álvares Cabral al Brasil, había en la nueva tierra “por lo menos cinco millones de indios”, y Fausto (1995:38) aclara que “esos nativos sobrevivían de la caza, de la pesca, de la colecta de frutos, de la agricultura, de la artesanía” Incluso con tantas deducciones, no hay como hacer una estimación de la demografía histórica de los indígenas brasileiros a la época del descubrimiento de Brasil, una vez que las fuentes coloniales son incompletas y bastantes precarias.

³⁰ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 30.

El efecto de la colonización europea fue devastador sobre la cultura indígena, pues además de la imposición cultural y de las guerras promovidas por la conquista de tierras del interior de Brasil, en el primer siglo de aproximación, una gran cantidad de indígenas fue diezmada a través de enfermedades traída por los colonizadores como la gripe española, la sífilis, el sarampión, la varicela y el alcohol. En los siglos siguientes, muchos nativos murieron como esclavos en las plantaciones de caña de azúcar y caucho. “Actualmente, hay cerca de doscientos veinte pueblos diferentes que viven en Brasil, que totalizan aproximadamente trescientos setenta mil individuos, o 0,2 % de la población del país” según la investigación presentada por (Grupioni, 2006:12,13).

Cerca de 3.040 indígenas, según el censo Demográfico (FUNAI, 2010), viven en la Provincia de Espírito Santo, ubicado en la Región Sudeste de Brasil, haciendo frontera al norte con la Provincia de Bahía, al oeste con la Provincia de Minas Gerais, al sur con la Provincia de Rio de Janeiro y siendo bañado por el Océano Atlántico al este. Posee una superficie de 46.077,5Km² y 78 municipios.

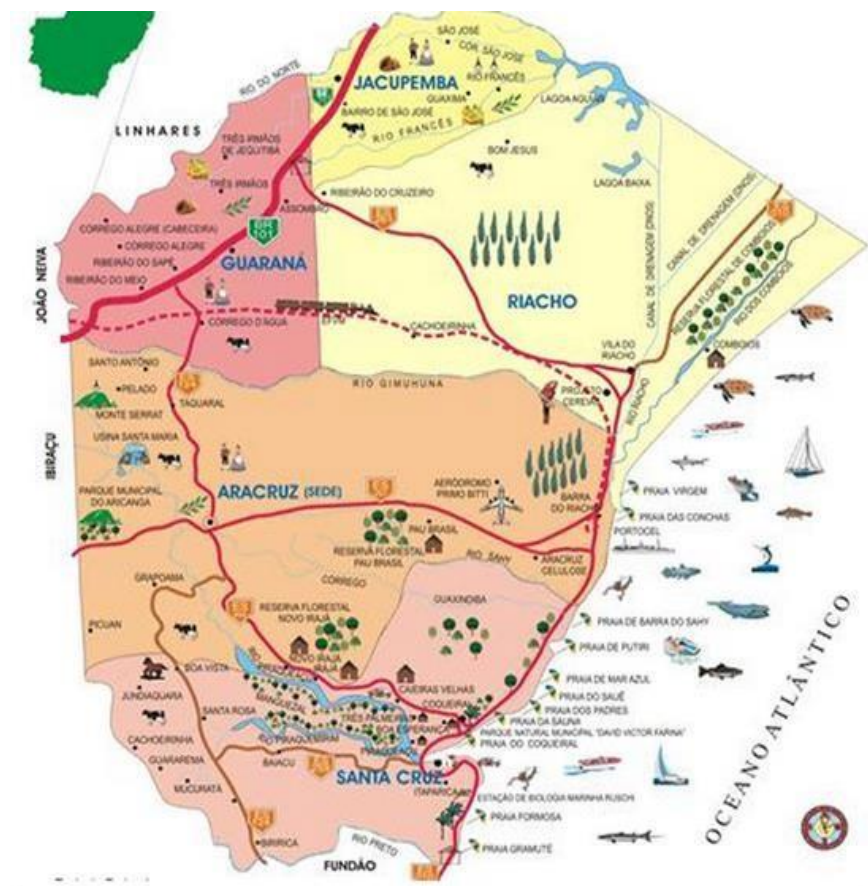
Figura 01: Mapa de la ubicación de la Provincia de Espírito Santo en el territorio brasileiro.



Fuente: <https://www.google.com.br>

Esa pequeña población indígena es compuesta por las etnias *Tupinikim* y *Guaraní*. Habitan actualmente en el municipio de Aracruz al norte de la Provincia de Espírito Santo, a 83 (ochenta y tres) Km de la capital de Victoria.

Figura 02: Mapa del municipio de Aracruz/ES (Brasil)



Fuente: <https://www.google.com.br>

Según datos de la Fundación Nacional de la Salud (FUNASA, 2014), la población *Guaraní* tiene 81 (ochenta y un) familias, totalizando aproximadamente 265 (doscientos sesenta y cinco) indios que viven en las aldeas de *Mboapy Pindo* (Buena Esperanza), 164 (ciento sesenta y cuatro) en *Tekoa Porã* (Tres Palmeras) y 55 (cincuenta y cinco) indígenas en la aldea *Piraquê-Açu* (Pez Grande). La mayoría de la población utiliza, además de la lengua oficial, la lengua materna. Viven en pequeñas viviendas de estuco y ladrillo, algunas son cubiertas de paja y conservan varias de sus tradiciones como la danza, la pesca, la confección de artesanías, utilizan coquero y tacuara, producen maracas, lanzas, calabazas, canastas, collares hechos de semillas y aros hechos de plumas.

Los *Tupinikim* son un grupo indígena brasileiro perteneciente a la nación *Tupí*, que habitaba hasta el siglo XVI, el Sur de la Provincia de Bahía y la costa de San Pablo. La población de los *Tupinikim*, cuenta con cerca de 2500 habitantes, divididos en 190 (ciento noventa) familias en la aldea Pau Brasil, 420 (cuatrocientos veinte) familias en Caieiras Viejas, 168 (ciento sesenta y ocho) familias en la aldea Irajá y 42 en Comboio, ocupa una área de 7559 hectáreas (conforme a lo que muestra el mapa de arriba).

Los años de contacto de este pueblo con los no indios generaron progresivas alteraciones culturales que incidieron en el oscurantismo (y así mismo en la [casi] extinción) de la lengua materna, el *Tupí*³¹, y también algunas de sus tradiciones. Actualmente se está buscando recuperar la lengua materna a través de la inserción de clases en la matriz curricular de la escuela indígena.

Sin embargo por el motivo de las precarias condiciones financieras, la subsistencia con los recursos propios de la aldea no son suficientes, de este modo, varios indios trabajan contratados en la prefectura municipal de Aracruz, realizan servicios internos en la aldea de diversas áreas (salud, educación, limpieza pública, y servicios generales de manutención) o prestan servicios en empresas contratistas a través de la FIBRIA³², la antigua Aracruz Celulosa, empresa con la cual se libro una batalla por años en lo que se refiere a la lucha por tierras. Esa lucha por tener el derecho a esas tierras ya dura por muchas décadas.

En la década de 1940, el Poder Público considero desocupadas las tierras de la población indígena de Espírito Santo, hasta aquel momento reconocidas como patrimonio de la Unión y, de esta forma, los indígenas tenían todo el derecho de disfrutar de sus beneficios. A partir de esta decisión, “la Compañía de Hierro y Acero de Victoria (COFAVI) comenzó a explotar estas tierras desforestando gran parte de la Mata Atlántica de la región para la producción de carbón vegetal y utilizó las tierras para el pastoreo y el monocultivo del café” (COTA, 2000:30).

³¹ *Tupí*: lengua hablada por las tribus indígenas que habitaban la costa brasileña cuando llegaron los colonizadores.

³² FIBRIA Empresa formada a partir de la fusión de Aracruz y Votorantim Celulosa y papel, consolidada y oficializada el 1º de septiembre de 2009. Líder mundial en la producción de celulosa y eucalipto, la FIBRIA tiene capacidad productiva de 5,3 millones de toneladas anuales de celulosa. Fuente: (<http://www.fibria.com.br>).

La explotación de las tierras indígenas modificó substancialmente y redujo significativamente el espacio destinado a la supervivencia socioeconómica y cultural del pueblo *Tupinikim*, lo que provocó el éxodo y la aglomeración de las familias en las pocas aldeas que sobraron.

En la década de 1960, los indígenas sufrieron la pérdida de treinta mil hectáreas de tierra con la instalación de la fábrica de papel Aracruz Celulosa S.A (ARCEL) después que utilizaron un falso argumento para probar la no existencia de indígenas en esta área ³³ , se aprovecharon del poder económico, usaron estrategias de comunicación transmitidas por la prensa en las escuelas e instituciones del municipio. Cota (2000:94) corrobora ese dato al afirmar que “como resultado de la actuación de la FUNAI, una vez que es el órgano oficial responsable por las cuestiones indígenas en el país, los *Tupinikim* e *Guaranís* perdieron treinta mil hectáreas de tierras para Aracruz Celulosa (ARCEL).”³⁴

La Mata Atlántica dio lugar a la monocultura del eucalipto, que es la materia prima de la celulosa, y la expropiación de tierras hizo que muchos indígenas se aislaran para buscar refugio; y más tarde abandonaron sus propias tierras.

En el siglo XIX, los *Tupinikim* vivían en pequeños asentamientos esparcidos por la región donde hoy es el municipio de Aracruz. “[...] En la década de 1940 de este siglo, el Gobierno Estadual abrió la concesión de diez mil hectáreas de tierra para la Compañía Hierro y Acero, para la producción de carbón vegetal en las tierras indígenas de los *Tupinikim*. Hasta los años de 1960, “los *Tupinikim* aún poseían cerca de cuarenta mil hectáreas de tierras, pero la llegada de Aracruz Celulosa, les provocó profundas alteraciones culturales, ya que la tierra representa la base de sustentación de la cultura de los pueblos indígenas [...]”³⁵ (COTA, 2000:21). Al tratar sobre la importancia de la tierra para los indígenas, hay que entender que mucho

³³ “En la época del régimen militar en Brasil – años sesenta y setenta, con el propósito de vender la tierra de los indios, las autoridades llamaban a ese pueblo de caboclo o bugre. No se hablaba de aldea sino en tierra de caboclo. Sólo más tarde en la década del ochenta los indios fueron reconocidos como pueblo indígena, sus tierras fueron delimitadas, y las pequeñas villas donde habitaban fueron reconocidas como aldeas” (Educadores *Tupinikim* – rescate de las memorias y la tradición *Tupinikim*, 1995/96:18).

³⁴ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 34.

³⁵ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 35.

más que su subsistencia, los indígenas poseen un vínculo muy fuerte de pertenencia a su territorio, que está relacionado con su soporte de vida social.

En 1980, los indígenas realizaron la primera auto-demarcación del territorio invadido por la ARCEL de 6.500 hectáreas. En 1981, fue hecho el primer acuerdo con la demarcación oficial de 4.491 hectáreas para los indígenas. En 1998, después de muchas luchas, los indígenas realizaron la segunda auto-demarcación de sus tierras.

Al cabo de ocho días, la acción fue reprimida por la policía federal a través de una operación de guerra, que cerró el acceso a las aldeas y los llevó para Brasilia sin el derecho a ser asesorados y aislados de las comunidades, fueron obligados a firmar un acuerdo con la empresa, que preveía la aceptación de la propuesta hecha por el ministro a cambio de una indemnización de la empresa en formas de proyectos sociales y ambientales por veinte años. La ilegalidad del cambio de tierras indígenas por dinero fue confirmada por el propio Ministerio Público Federal, que aún retiró su firma del acuerdo en el año de 1988 (FASE, 2002).

Toda esta trayectoria de los pueblos *Tupinikim* y *Guaraní* reivindicando el derecho constitucional de la posesión de las tierras que fueron tomadas por los poderes económicos de las multinacionales terminó por promover también la reivindicación del derecho por una educación basada con el respeto a sus particularidades culturales y el reconocimiento de la importancia de este pueblo en la formación de nuestro país.

Las escuelas de las aldeas *Tupinikim* hoy en día tienen un currículum propio denominado Un Currículum para las Escuelas de las Aldeas *Tupinikim* y define los siguientes objetivos:

- Recrear los conocimientos culturales y empíricos importantes para la comunidad.³⁶

³⁶ “Como forma de plantear y agrupar las diversas disciplinas, el enfoque de los conocimientos de la cual se apropian los alumnos debe ser hecho a través de problemáticas. Según el documento “Un Currículum para las escuelas de las Aldeas *Tupinikim*” (1999, p.04), además de la problemática de un

- Fortalecer la organización y la cultura de los pueblos *Tupinikim* y *Guaraní* en el contexto de un mundo globalizado.
- Crear condiciones para que los alumnos adquieran diversos conocimientos que contribuyan para la constitución de sujetos conscientes y capaces de intervenir en la construcción de una sociedad más humana. (UN CURRÍCULUM PARA LAS ESCUELAS DE LAS ALDEAS *TUPINIKIM*, 1999, p.03).

Al conquistar el derecho de organizar un currículum propio basado en sus conocimientos, los indígenas han roto un paradigma que vincula relaciones sociales con la producción de sentidos y de significados de las escuelas integracionistas. Mientras exista la posibilidad de construir su currículum tomando en cuenta su identidad, la escuela indígena permite que se establezca un diálogo, entre el conocimiento y los conocimientos que ya están legitimados por la cultura escolar hasta el presente. Pero, según las informaciones de las profesoras de la EMPI Pau Brasil, los objetivos de este currículum volcado hacia las aldeas *Tupinikim* es empíricamente, viable, pero, los profesores no lo discuten, se lo dan, ya listo para ser puesto en práctica en el salón de clase.

Alcantara (2006) aclara la propuesta de este enfoque pedagógico, diciendo:

Como forma de plantear y agrupar las diversas disciplinas, el enfoque de los conocimientos de la cual se apropian los alumnos debe ser hecho a través de problemáticas. Según el documento “Un Currículum para las escuelas de las Aldeas *Tupinikim*” (1999, p.04), además de la problemática de un tema, pues [...] puede ser entendido como una totalidad de problemas relativos a un tema o ciencia [...] Los educadores argumentan que [...] Al estructurar el currículum de las escuelas indígenas alrededor de problemáticas, estaremos proponiendo preguntas cuyas respuestas son aplicadas a la comprensión de las sociedades³⁷ (ALCANTARA, 2006:36).

tema, pues [...] puede ser entendido como una totalidad de problemas relativos a un tema o ciencia [...] Los educadores argumentan que [...] Al estructurar el currículum de las escuelas indígenas alrededor de problemáticas, estaremos proponiendo preguntas cuyas respuestas son aplicadas a la comprensión de las sociedades” (ALCANTARA, 2006:36).

³⁷ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 37.

Vale destacar que la propuesta de hacer elecciones de la problemática, una vez definida, tiene por objetivo enfocar los contenidos de forma interdisciplinaria, contextualizada y real. Aunque, según las *Directrices Curriculares Nacionales de Educación Básica* (2013:377),

[...] la escuela se ha presentado como un lugar estratégico para la comunidad sociocultural de su modo de ser, vivir, pensar y producir significados. En esta nueva perspectiva, se observa, que la escuela pueda tanto contribuir para la mejoría de las condiciones de vida de las comunidades indígenas, garantizando sustentabilidad, mientras promueva la ciudadanía diferenciada de los estudiantes indígenas.³⁸

Pero, sin embargo, delante de una aparente valorización y respeto de la cultura de los indígenas, surgen contradicciones cuando se valoriza la reafirmación de la etnicidad y promoción de la ciudadanía diferenciada por medio de una escuela que es regida por la legislación un poco utópica que propaga la autonomía socioeconómica cultural del indígena, al proponer el reconocimiento de los valores de una minoría dentro de la sociedad nacional. En este sentido, puede afirmarse que la educación presupone una práctica significativa cuando proporciona a su alumno el discernimiento de observar, interpretar, decidir y planear cambios dentro de su contexto social interactuando con el otro. De esta forma la escuela indígena tiene por objetivo:

[...] la conquista de la autonomía socio-económico-cultural de cada pueblo, contextualizada en la recuperación de su memoria histórica, en la reafirmación de su identidad étnica, en el estudio y en la valorización de la propia lengua y de la propia ciencia- sintetizada con sus etnos-conocimientos, así como al acceso a las informaciones y a los conocimientos técnicos y científicos de la sociedad mayoritaria y de las demás sociedades indígenas y no indígenas (BRASIL/MEC, 1993:12).³⁹

³⁸ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 38.

³⁹ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 39.

Hoy el indígena reconoce la importancia de la educación como un instrumento aliado a la lucha por el reconocimiento de su identidad y cultura, así que, antes de ocuparnos de la alfabetización escolar indígena, es necesario que hagamos una pequeña aclaración sobre las metodologías del proceso de alfabetización.

EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

El término *alfabetización* se refiere al desarrollo del aprendizaje de la lectura y de la escritura que posibilita, una interacción comunicativa más profunda y abstracta con el mundo que nos rodea. Para buscar dominar técnicas que posibiliten la enseñanza eficaz de los códigos de la lengua, surgieron métodos de alfabetización, o sea, conjunto de acciones, técnicas organizadas con la finalidad de enseñar la lectura y la escritura.

MÉTODOS DE ALFABETIZACIÓN

Definido por Frade (2005:35), *métodos de alfabetización*, debe ser entendido como “[...] conjunto de principios teórico-procedimentales en torno de la alfabetización”.⁴⁰ La necesidad de encontrar métodos eficaces para enseñar la lectura y la escritura de forma organizada y sistemática se volvió imprescindible con la universalización de las escuelas. Las dificultades de alcanzar con éxito todo tipo de universo personal exigió el surgimiento de varios métodos de alfabetización, cada uno intentando llenar los huecos dejados por otra metodología no tan eficaz.

Según Bravslasky, (1971, 43-45),

Los métodos de alfabetización se agrupan en dos grandes grupos: sintéticos, partiendo de la lectura de los elementos gráficos, es decir, se apartan de las unidades más pequeñas para conseguir las unidades más grandes, (la parte para el todo)- las letras, sonido de las letras, sílabas, palabras, frases, y por último, textos, centrándose en el aspecto fonógrafo, (método alfabético,

⁴⁰ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas 40.

fonética y método silábico), y a los métodos de análisis, por el contrario, comienzan a partir de la lectura de la palabra, frase o una historia corta para obtener el reconocimiento de sus elementos: la sílaba y la letra, la comprensión y la priorización de la asociación entre las palabras y sus significados (método global).

Por considerarse necesario, se hará una descripción más minuciosa de cada uno de los métodos utilizados en la alfabetización y de sus implicaciones en el desarrollo de la lectura y de la escritura del cognitivo infantil.

Método Sintético

Es el método considerado el más rápido y antiguo que existe. Toma en cuenta la correspondencia que existe entre el sonido y la grafía, la oral y la escrita. Su enseñanza comienza con un grado de dificultad simple hasta llegar a un grado más complejo (de la parte al todo). Ese método centra la enseñanza en la lectura de letra por letra, sílaba por sílaba, palabra por palabra, lo que acarrea pausas en la lectura y perjudica el ritmo y la comprensión de pequeños textos. Se divide en tres tipos:

➤ **Método Alfabético**

Basado en la combinación de sílabas, sonidos y copias memorizadas hacen que los niños se conviertan en investigadores pasivos, repetitivos, que no participan en la construcción de sus aprendizajes centrado en el profesor, ese método parte de la suposición de que el niño no sabe nada de su lengua, ignora el conocimiento lingüístico que el niño ya domina, trae la concepción de que el aprendizaje sucede solamente en el salón de clase. El profesor enseña la materia, da los ejercicios, corrige y continúa con la materia. El alumno solamente aprende por medio del conocimiento del profesor, apenas repite ejercicios de forma mecánica, memoriza y no aprende, lo que normalmente lleva al desinterés y desmotivación porque no hay ninguna contextualización con la realidad del niño.

Ese método tiene su aprendizaje dividido en partes. Primero se aprenden las vocales. Después, las sílabas, las palabras, frases y, finalmente, la construcción de pequeños textos. Se da énfasis al montaje silábico, poco importa si la frase construida tenga poco o ningún sentido. Se utiliza el deletreo, lo que dificulta el aprendizaje. Pronto surge el silabario (cartilla) que es un libro didáctico infantil fabricado para el período inicial de la clase de alfabetización. Ese método presenta un universo de lectura bastante restringido, con frases cortas, sueltas y pobres en su significado. Se refiere a un pre-libro destinado a un pre-lector. Se limita a enseñar una técnica de lectura en el cual el alumno es llevado a identificar las señales gráficas (letras, sílabas y palabras) y los asocia a los sonidos correspondientes tomando una rotura de la enseñanza memorística y repetitiva, haciendo hincapié en el aprendizaje visual. Raramente se hace el uso de materiales extras (libros, músicas, revistas, diarios...) de esta manera se desconsidera lo que el alumno aprende afuera de la sala de la escuela, su ambiente social y su conocimiento del mundo.

➤ **Método Fónico**

El método fónico nació como una crítica al método alfabético. Es un método de alfabetización que hace hincapié en la enseñanza de los sonidos de las letras, a partir de la correspondencia sonido-letras, desde el más simple hasta el más complejo y luego combinados, permitiendo así que se pueda leer cualquier palabra. Primero son enseñados las formas y los sonidos de las vocales, después son enseñadas las formas y los sonidos de las consonantes y, a los pocos se forman sílabas y palabras. Diferente del método silábico, el método fónico no utiliza la memorización, pero si la asociación de imagen y sonido.

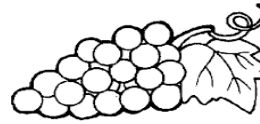
➤ **Método Silábico**

En el método silábico, la sílaba es la unidad fonética para el punto de partida de la enseñanza de la lectura. Primero, el alumno aprende las vocales con la ayuda

de ilustraciones y palabras, como por ejemplo, “u” de “uva”. Después, se presentan sílabas destacadas dentro de las palabras asociándolas a las ilustraciones.



CA - casa



U-va

Método Psicofonético

El método psicofonético es una adaptación del método silábico. Consiste en combinar las sílabas de distintas palabras. Por ejemplo:

“MA-MÁ” - “ME-SA” = “MA-SA”

“LLA-VE” - “MA-MÁ” = “LLA-MA”

Método Analítico

Tiene como objetivo hacer con que el niño comprenda el sentido de un texto al prestar atención en el uso de la puntuación. Son métodos que llevan al alumno a analizar el todo (palabra) para llegar a las partes que lo componen (sílabas y letras). Es un método que ayuda al niño en el desarrollo y organización de los pensamientos, una vez que estimula a la lectura.

El método analítico se presenta como:

➤ **Método de la Palabra Total:** El Método de la palabra total asocia palabras con imágenes (las cosas reales o sus representaciones) relacionados con la ideología de la época. El niño ve una figura y asocia esa figura a una palabra y así supone reconocer su significado. La principal desventaja de este método es la

dificultad de representar sustantivos abstractos y otras palabras a través de imágenes.

➤ **El Método de la Palabra Generadora:** En ese método la palabra también es presentada al alumno asociada a una imagen, que se van complicando en lecturas más avanzadas, pero la atención es dirigida a los detalles de la composición de la palabra: sílabas, letras y sonidos.

Después, el alumno debe componer y descomponer la palabra, construyendo palabras nuevas a través de la composición de imagen y del sonido.

Citando Bravslasky (2005),

La primera ventaja del método de la palabra generadora consistió en que, gracias al análisis, se llegaba a las letras con la que se pueden construir y leer palabras desconocidas. Se reconoce que la aplicación del método es fácil y que puede ser aprendido y utilizado por maestros sin mayor preparación. Por este motivo fue recomendado muchas veces (BRAVSLASKY, 2005:82).

El *método de la Palabra Generadora* utilizado, por ejemplo, en una escuela de una comunidad indígena, funcionaría de la siguiente forma: primero, a través de conversaciones informales, el profesor haría una encuesta del universo de los vocablos de su alumno. Después, seleccionaría una cantidad aproximada de 20 palabras y las presentaría en carteles con imágenes. Imaginemos que una de esas palabras sea por ejemplo, *taba*⁴¹.

De ahí en adelante, el profesor orientaría a los alumnos a discutir sobre el significado de esa palabra en su comunidad, y sería estudiada, de forma semejante al método tradicional, a través de la división silábica (*ta-ba*). A partir de cada sílaba, sería hecho el silabeo de su respectiva familia silábica:

⁴¹ [Do *Tupi tawa* , 'aldea'].S.f.Bras. Aldea de ameríndios. (HOLANDA, Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1975:1344). Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas 41.

TA = *ta-te-ti-to-tu*

BA = *ba-be-bi-bo-bu*

Cuando este seguro de que el alumno entendió correctamente el silabeo, el siguiente paso es producir nuevas palabras a partir de cada sílaba aprendida de la palabra estudiada

ta-za

be-bé

to-la

bo-ca

to-ma-te

bu-e-no

El Método de la Frase

El propósito de iniciar la lectura con la comprensión del texto han resultado insuficientes, ambas formas del método de la palabra. Como continuidad del método de las palabras enteras, y siempre con el mismo propósito, aparece el método de la frase que tiene por objetivo formar oraciones de acuerdo con el mayor interés de la clase. Después al exponer una oración, este se descompondrá en palabras, luego en sílabas. Se utiliza la estrategia de comparar palabras y aislar sus elementos conocidos, y después leer y escribir nuevas palabras.

Método de Texto Global

Surgió con el propósito de iniciar un contexto, algo más cercano a la realidad del niño, porque la letra y la sílaba aislada de un contexto, con elementos abstractos, dificultan la percepción del alumno. Es una ampliación del método de frases y se basa en hacer con que los niños entiendan que leer es descubrir lo que está escrito. El alumno descompone pequeñas historias para llegar a las palabras, a las sílabas y con esas sílabas formar nuevas palabras.

A partir de la década de 1980, en el escenario de la educación brasilera, surgió el Constructivismo. Ese nuevo paradigma educacional se concretó con los estudios de Emília Ferreiro y Ana Teberosky basados en las teorías de Jean Piaget (1896-

1980)⁴². En el Constructivismo, el alumno es el sujeto agente del aprendizaje. El profesor asume el papel de facilitador, al respetar el conocimiento que el alumno trae de afuera de la escuela, y considera los factores biológicos, las experiencias físicas y sociales y la práctica que lo condujo al aprendizaje.

La ventaja es que, el Constructivismo estimula al niño a expresar lo que siente, lo que ve y lo que habla, de forma oral y escrita. Es un método que no tiene reglas a ser seguidas, pues entiende que la enseñanza se realiza a través de descubrimientos, en la construcción de hipótesis y de la vivencia de cada alumno. A pesar de esto, hubo una forma equivocada de entenderse el Constructivismo por una cantidad abrumadora de profesores, que se colocaron apenas como *espectadores*, de esta nueva metodología. Respetaban los errores de los alumnos pero no los conducían a lo que era correcto. Esa posición del profesor espectador fue criticada por Larocca y Saveli (2001:203) cuando afirmaron que:

El gran problema que ocurrió en nuestra realidad, fue la equivocación del “profesor espectador” que, en nombre del respeto al error, acaba por no encaminar el proceso de aprendizaje. Como si esto sólo pudiese ocurrir por el libre hallazgo, comprensión que genera una práctica pedagógica basada en un ensayo y error casi interminable, y de esta manera, exige que cada niño para aprender, tenga siempre que reinventar la rueda. ⁴³ (LAROCCA e SAVELI, 2001:203)

Es difícil afirmar que un determinado método de enseñanza de la alfabetización es mejor o peor que otro. Según Berta Bravslasky (2009) se convierte fundamental la capacidad de criterio del maestro con el fin de aprender a adaptarse a las condiciones reales de la clase y satisfacer sus necesidades cuando afirma que para tomar decisiones sobre cómo actuar en cada situación tendrá que basarse de forma equilibrada delante del amplio repertorio de estrategias y del conocimiento teórico de cada metodología, de cada alumno y de su mundo particular.

⁴² Jean Piaget (1896/1980, Suiza)- uno de los más importantes investigadores de la educación y de la pedagogía. Sus estudios sobre pedagogía revolucionaron la educación, derribando varias visiones y teorías tradicionales relacionadas al aprendizaje. **Fuente:** (<http://www.suapesquisa.com/piaget/>).

⁴³ Texto traduzido pelo autor. Citação original Bloco de Notas 43.

Pero, establecer el proceso de alfabetización solamente como técnica lleva al profesor y su alumno a perder la oportunidad de explorar al estudiante en una relación extraescolar por no contextualizar las experiencias sociales. Esto es constante debido a que muchos maestros no están capacitados para entender las dificultades que enfrentan muchos estudiantes para descifrar el mundo de la lectura y la escritura. Todo aprendizaje va a ocurrir en un lugar de acuerdo a su contexto social.

Araújo (1996:94) defiende esa idea al decir que

La práctica vivida por los alumnos debe ser usada como punto de partida para que se planeen las actividades que van a ser desarrolladas y, desde ese momento, extraer contenidos que ayuden al alumno a comprender lo que sucede en su mundo, pero, la preocupación de los profesores está volcada para las actividades específicas que apenas ayudan en el dominio de la lectura y de la escritura en el sentido más limitado,

O sea, la preocupación más importante del profesor es colocar una palabra llave, desplegarla en familias silábicas y formar nuevas palabras.

Cada niño, de acuerdo a su experiencia de vida, se apropia de los conocimientos de diferentes maneras. Cada alumno tiene su tiempo, facilidad, dificultad. El modo de aprendizaje es individual. Se cree que los niños de los sectores de exclusión social proviene de hogares en los que la falta de interacción de la lectura y la escritura trae la consiguiente desigualdad de los conceptos que se requieren para compartir las mismas habilidades de lenguajes con niños de la misma edad, pero con interacción diaria con los distintos tipos de textos informativos. Por lo tanto, el llamado fracaso escolar es una condición social y no una responsabilidad personal.

Investigaciones en Educación han contribuido en el desarrollo de las políticas públicas y propuestas con la intención pedagógica para intervenir y reducir el fracaso escolar, sin embargo, el reto es según la instigación del estudio. La educación es universal para estudiantes que son individuos únicos. Olvidarse que hay individuos y diferentes grupos dentro de una comunidad cuando se encuentra en el salón de

clases. Olvidarse de que no todos los padres tienen la misma capacidad de ayudar con la tarea. El acto de aprendizaje no puede estar vinculado a los conocimientos no aplicables en la vida cotidiana. Es necesario que el maestro refleje la realidad, el contexto de su alumno. Que no haya reproducción, sino la producción. No sólo reconocimiento, sino que fomentar el conocimiento. “Grupos diferentes enfrentan problemas diferentes y tienen a su disposición diferentes recursos” (FERREIRO y TEBEROSKY, 2000: 272,273).

Ferreiro, inspirada en la teoría de Jean Piaget, fundamentada en la incorporación de datos de la realidad, de la interacción del sujeto como el objeto del aprendizaje para la internalización del conocimiento, afirma que la alfabetización se desarrolla en el medio social en el momento que los niños intentan entender el conocimiento recibido. O sea, la diferencia en el rendimiento escolar entre niños pobres y de clase media no se da por déficit intelectual, sino más bien por la convivencia de más familiaridad con situaciones de lectura o escritura.

De esta forma, Brasil, un país con dimensiones continentales y de gran concentración de rentas, es un país que impone una distancia social absurda en su población, y sufre con esta realidad. Aquí, se compran pocos libros. En general, la cultura se da por los canales de TV abierta o músicas de un gusto que son cuestionables.

Las familias, ya sea por la participación con el sostén de la casa o por cualquier otro motivo, terminan por relegar la educación casi que totalmente para la escuela. Quizás no sepan de la importancia de la convivencia familiar en la formación de valores, gustos y padrones de comportamiento que terminan por acompañar a sus hijos por toda la vida. Por lo tanto, el niño al llegar a la escuela, viene lleno de conocimientos en relación al mundo que lo rodea. Cuanto más grande su convivencia con situaciones de aprendizaje, más grande será su éxito escolar.

Hasta los años de 1960 había unanimidad en relación a los métodos de alfabetización, que eran considerados el único camino a seguir para alcanzar la alfabetización. La metodología se fundamentaba en la imitación y repetición de moldes y ejercicios motores. Se resalta la aprehensión del código en perjuicio del

significado, con el uso masivo de cartillas y sala de clase. Pero, identificar que el método de alfabetización es el más eficaz nos lleva a uno de los mayores debates en el ámbito de la pedagogía. El uso y la transición entre los diferentes métodos de alfabetización pasaron por las insatisfacciones y los conflictos ideológicos de la historia.

Berta Blavasky declaró que

La revolución industrial con sus formas de producción y los avances de la democratización ampliaron la necesidad de leer y escribir, con gran énfasis en el siglo XIX. Así, miles de años después de la invención de la escritura y veinticinco siglos después de iniciada la alfabetización en Grecia, recién a fines del siglo XIX y comienzos del XX se produce un significativo crecimiento popular de la alfabetización.

Por muchos siglos, el dominio de la lectura y de la escritura estuvo debajo del poder de la elite. Cuando la Revolución Industrial y las transformaciones de orden económica, cultural y política actuaron profundamente en la estructura social, era necesario que la escuela tomara una actitud y ofreciera a la sociedad que adquiriera conocimientos y así desear una ascensión social (o, por lo menos, salir de la enajenación y de la exploración social) La escuela entonces necesito crear estrategias para enseñar a todos en el mismo espacio físico y en el mismo tiempo. Desde entonces, surgieron modelos y métodos en la búsqueda de la comprensión y la difusión de la lectura y la escritura cuando se crearon los sistemas de educación formal por efecto de las leyes de la educación pública.

Al explicarlo que viene a ser un método, Correa y Salch (2007:10) dicen que:

La palabra método tiene su origen en griego méthodos y dice al respecto de un camino para llegar a un objetivo. En un sentido más general, se refiere al modo de actuar, manera de proceder, en el sentido más específico, se refiere

a planear una serie de operaciones que debe llevarse a cabo, previendo inclusive errores estables, para llegarse a un determinado fin.⁴⁴

Soares (2004:93) también define el concepto de método, de una forma más específica al respecto de la alfabetización, al afirmar que,

Métodos es la suma de acciones basados en un conjunto de principios e hipótesis psicológicas, lingüísticas, pedagógicas que responden a objetivos determinados. En alfabetización el método será el resultado de la determinación de los objetivos a alcanzar (conceptos, habilidades, actitudes que caracterizarán la persona alfabetizada).⁴⁵

En la aplicación de métodos de alfabetización, dijo Carvalho (2008:46) que

Para la profesora, sea cual sea el método escogido, el conocimiento de sus bases teórica es condición esencial, de gran importancia, pero no suficiente. La buena aplicación técnica de un método exige práctica, tiempo y atención para observar las reacciones de los niños, anotar los resultados, ver lo que sucede en el día a día y buscar soluciones para los problemas de los alumnos que no acompañaron.⁴⁶

Infelizmente, muchos profesores no dominan los principios metodológicos de la alfabetización y así terminan por contribuir con el fracaso del proceso educacional a través de la reproducción mecánica y de la aplicación de reglas con el objetivo de tener como resultado final un pensamiento único. Como consecuencia, las escuelas reprodujeron (aún reproducen) un gran número de personas alfabetizadas que a pesar que decodifiquen letras, frases o pequeños textos, no logran interpretarlos. Los altos índices de repetición escolar, propiciaron hasta el momento una nueva perspectiva sobre la alfabetización, que es mucho más que *descifrar lo que está escrito*. Por este motivo, surgió, a mediados de la década de 1980, el término *Letramiento*, tema, ampliamente discutido por Soares, que explica esta otra forma de trabajar con la enseñanza de la lectura y la escritura en una sala de clase. Según

⁴⁴ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 44.

⁴⁵ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 45.

⁴⁶ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 46.

esta posición, letrear es más que alfabetizar, es enseñar a leer y escribir en un contexto donde la lectura y la escritura tengan sentido y hagan parte de la vida del alumno.

Al sumergirse profundamente en este asunto, Soares (2012) explica que la palabra *Letramiento* viene del Inglés *literacy*: Letra (del latín *littera*, y el sufijo -mento, que designa el resultado de la acción. En este caso, *Letramiento*, “es el resultado de la acción de enseñar o aprender a leer y escribir: el estado o la condición que adquiere un grupo social o un individuo al apropiarse de la escritura⁴⁷ (p.18). Por lo tanto, al dilucidar la dimensión social que abarca el Letramiento, la autora ejemplifica la alfabetización no funcional, muy perceptible, cuando vemos la dificultad de un joven en llenar, por ejemplo, un formulario de inscripción, para un curso, hacer un currículum para llevar a empresas donde busca empleo o cuando no entiende el prospecto de un medicamento. De este modo

Más de que apropiarse de las técnicas de alfabetización o de reglas gramaticales, es necesario que esa apropiación permita que el alumno domine la lectura y la escritura de forma conciente como práctica social sufriendo alteraciones, psíquicas, culturales, políticas, cognitivas, lingüísticas y hasta también económicas⁴⁸ (SOARES, 2012:23).

Soares (2012) destaca también que el letramiento no es sólo la responsabilidad del profesor de lengua portuguesa, sino que de todos los profesores de todas las áreas. Por tanto, el profesor de Geografía tiene que enseñar a su alumno a leer mapas, así como el profesor de Matemáticas debe enseñar a sus alumnos a usar el razonamiento lógico para resolver problemas.

EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS

La educación escolar indígena desde el siglo XVI estuvo vinculada a la catequesis, a la civilización y a la integración impuesta del indígena a la sociedad nacional. La

⁴⁷ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas 47

⁴⁸ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas 48.

alfabetización de los pueblos indígenas satisfacía las necesidades de la corona y de la iglesia Católica, cuando la escuela se comprometía con la evangelización y la formación de la mano de obra esclava para los colonizadores. Actualmente, las políticas educacionales formuladas a partir de los marcos constitucionales tienen como directrices “la afirmación de las identidades étnicas, la recuperación de las memorias históricas, la valorización de las lenguas y ciencias de los pueblos indígenas y el acceso a los conocimientos y tecnologías relevantes para la sociedad nacional” (BRASIL, 1996:79)⁴⁹.

La Constitución de 1988, hizo posible el cambio en el paradigma de la concepción de la educación escolar indígena expresa en la ley nº 6.001 del 19 de diciembre de 1973, hasta entonces era volcada para la integración del indígena a la sociedad nacional, cuyas ventajas, según Melià (1979), estarían volcadas para la elevación del nivel del indio haciendo posible la lectura de la biblia y de otros libros, y podían de este modo reclamar, por la escritura, sus derechos frente al Estado y perpetuar la memoria por la escrita. Además según Melià (1979:59,60), desde la perspectiva indígena, la alfabetización tendría como objetivos:

- a) Dominar una técnica más de “civilizado”, que parece tener también un valor casi mágico;
- b) Defenderse de la explotación;
- c) Defender la tierra por medios jurídicos, que exigen el dominio de la escritura;
- d) Avanzar después de alfabetizado, en los estudios y en el dominio de las técnicas del blanco;
- e) Transmitir para la propia comunidad las técnicas aprendidas;
- f) Conseguir empleo y mejores condiciones de vida y un status dentro de la sociedad del blanco;
- g) Poder escribir la propia tradición, y poder leer textos escritos por investigadores sobre el propio pueblo.

⁴⁹ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 49.

Hasta la Constitución de 1988, todo lo que se relacionaba a la educación indígena tenía carácter absolutamente integracionista. Pero, ¿Cuáles de los objetivos *garantizados por la ley* fueron, realmente, realizados? ¿En qué momento de nuestra historia, hasta entonces, nuestros indígenas pudieron defender sus tierras por medios jurídicos, tuvieron éxito en los estudios y en las escuelas de los blancos o consiguieron mejores empleos dentro de la sociedad nacional? ¿En qué momento hubo alguna integración? De alguna manera, hay que destacar lo cuanto que fue positivo o no la llamada integración nacional, una vez que, al integrarse a la sociedad *civilizada* (como si los indígenas no lo fueran), corren el riesgo de perder sus características particulares y de esta forma, el derecho de igualdad y el derecho a las diferencias serán mucho más difíciles de ser entendidas y atendidas.

Sin embargo, en lo que concierne a la búsqueda de rescate a la sumisión impuesta a ese pueblo, la escuela indígena se ganó un nuevo significado y un nuevo sentido. Es el despertar de una conciencia, de la necesidad y de la posibilidad del acceso a los conocimientos generales y, al mismo tiempo, la inmortalización/rescate de su particularidad cultural, histórica, lingüística y todo lo que es pertinente a su organización social. Faustino (2010) destaca la necesidad de ser respetada la historia y la cultura de cada ser cuando afirma que

El aprendizaje y el desarrollo en los seres humanos se constituyen como procesos que se consolidan en las interacciones sociales del individuo con la historia y la cultura de su pueblo, con el conocimiento adquirido en las diferentes situaciones vividas, en la resolución de problemas, en los hábitos, valores, creencias, comportamiento y lenguaje cotidiano ⁵⁰ (FAUSTINO, 2010:213).

Soares (2012) aumenta la responsabilidad de la escuela al insistir en la importancia de la apropiación personal/social del aprender cuando expresa su opinión al decir que

⁵⁰ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas 50.

Alfabetizar indios significa darles el acceso a la tecnología de la lectura y la escritura, lo que los convertirá en alfabetizados, pero no letrados. Introducir en el grupo prácticas sociales de lectura y de escritura (la lectura de libros, la escritura de cartas, el registro por escrito de su cultura, el cambio documentado por recibos, la señalización de habitaciones, caminos y lugares con palabras o frases, etc.) significa cambiar su estado o condición: el va a ser un grupo diferente en los aspectos, social, cultural, político, lingüístico, psíquico⁵¹ (SOARES: 2012,39).

De ese modo, es legalmente reconocido el principio de una educación diferenciada que tenga en cuenta la diversidad socio, cultural y lingüística de los pueblos indígenas, hubo la necesidad de definir nuevos parámetros educacionales, y de esta manera fueron elaboradas las Directrices para la Política Nacional de la Educación Nacional Indígena, uno de los tópicos de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Básica, cuyos objetivos, están incluidos en el Plan Nacional de Educación⁵², son los siguientes:

- Fortalecer las prácticas socio-culturales y lengua materna de cada comunidad indígena;
- Mantener programas de formación de personal especializado, destinado a la educación escolar en las comunidades indígenas;
- Desarrollar currículos y programas específicos, incluyendo en los contenidos las culturas correspondientes a las respectivas comunidades;
- Elaborar y publicar sistemáticamente material didáctico específico y diferenciado. (BRASIL, 2013:378).

Según el propio documento,

⁵¹ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas 51.

⁵² El Plan Nacional de Educación (PNE) determina directrices, metas y estrategias para la política educacional de los próximos diez años. El primer grupo son metas estructurales para la garantía del derecho a la educación básica con calidad, y que de esta forma promuevan la garantía del acceso, a la universalización de la enseñanza obligatoria, y a la ampliación de las oportunidades educacionales. Un segundo grupo de metas con relación a la reducción de las desigualdades y a la valorización de la diversidad, caminos imprescindibles para la equidad. El tercer bloque de metas trata de la valorización de los profesionales de la educación, que es considerada estratégica para que las metas anteriores sean alcanzadas, y el cuarto grupo de metas se refiere a la enseñanza superior.

[...] estas directrices constituyen el resultado de un trabajo colectivo, que expresa el compromiso de representantes de diferentes esferas gubernamentales y no gubernamentales, con la marcante participación de educadores indígenas involucrados con la promoción de la justicia social y la defensa de los derechos de los pueblos indígenas en la construcción de proyectos escolares diferenciados, que contribuyan para la afirmación de sus identidades étnicas y a su inserción digna en la sociedad brasileira. ⁵³ (BRASIL, 2013:376).

Además de la construcción de los proyectos escolares diferenciados, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena definen también los

Fundamentos de la educación y construcción de la educación indígena, la definición de la esfera administrativa, la formación del profesor indígena, el currículum y las flexibilizaciones de las exigencias y de las formas de la contratación de los profesores indígenas al igual que la proposición de acciones con el objetivo de la realización de propuestas de la Educación Escolar Indígena⁵⁴ (BRASIL, 2013:379).

De tal modo, resulta pertinente valorar que hay en este documento un alerta en cuanto a la necesidad de considerar los casos de los estudiantes indígenas que a pesar de que vivan en sus aldeas buscan escuelas no indígenas (por la ausencia de las escuelas o por la ausencia de todas las etapas de la Educación Básica en sus comunidades (como es el caso de la Comunidad Pau Brasil). Por lo tanto, es papel de la educación indígena, además de la reafirmación de su identidad, garantizar a su comunidad el acceso a las informaciones, conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional, sea o no indígena.

⁵³ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 53.

⁵⁴ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 54.

CAPÍTULO III

3 ESTADO DEL ARTE

Al tomar conciencia del valor de la autonomía de la escuela con los aspectos pedagógicos específicos y de la reconocida importancia del proceso escolar, se destaca aquí la figura del profesor en la apropiación de los conocimientos adquiridos por los alumnos y la facilidad de caminar al pie de igualdad en las disputas por oportunidades cuando se está lejos de llegar a un puerto seguro: la propia comunidad. Y es justamente en este contexto que esta investigación se sitúa, al vivenciar la propuesta de una investigación diferenciada que valoriza el lugar de la propia pertenencia, y que tiene al mismo tiempo el objetivo de preparar el alumno para una ciudadanía de igualdad y oportunidad al ser incorporado en la sociedad no indígena, cuando se conoce la metodología usada en la fundamentación del proceso de la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura.

Antes de decidirse por un tema, se recomienda que el investigador realice un estudio sobre la producción que ya existe con el objetivo de apropiarse de las bases teóricas y de la metodología usadas en investigaciones científicas del mismo universo de estudio. A este tipo de investigación le damos el nombre de *Estado del Arte*. Ferreira (2002) aclara que investigación de esta naturaleza

Son reconocidas en anales de congreso y seminarios. También son reconocidas por realizar una metodología con el carácter de ejecutora y descriptiva de la producción académica y científica sobre el tema que busca investigar, a la luz de categorías y facetas que se caracterizan en cuanto tal en cada trabajo y en el conjunto de ellos, bajo la cual el fenómeno va a ser analizado⁵⁵ (FERREIRA, 2002:258).

Es relevante la importancia de la investigación académica en el área de la educación, pues a través de ella se pueden hacer intervenciones en las propuestas

⁵⁵ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas 55.

pedagógicas y en las políticas educacionales y de esta forma proponer nuevos paradigmas para buscar resultados satisfactorios. Hay una cierta dificultad para encontrar material de investigación en cuanto a la implantación de políticas llevadas a cabo por el sistema educacional junto a la educación indígena y para posicionar mejor este proyecto de educación en cuanto a su relevancia o posibilidad de contribuir para la construcción de nuevos conocimientos, fue hecho un análisis de producción científica en los principales periódicos sobre la educación indígena en Brasil y también se busco en renombradas universidades a través de internet consultando sitios como www.ppge.ufes.br, www.capes.gov.br, www.scielo.org, www.lume.ufrgs.br, www.anped.org.br, www.anped11.urj.br, www.cac-php.unioeste y así se estableció un diálogo científico con investigadores que se dedicaron al tema de la investigación indígena en los últimos 08 (ocho) años.

Gilberto (2009), en el artículo titulado *La Educación Indígena y la Formación del Profesorado* dejan claro que en la década de 1990 muchos proyectos fueron desarrollados acerca de la educación indígena y de la formación del profesorado que incluyen los siguientes procedimientos:

- La necesidad de una formación que permita al profesionalismo indígena terminar sus estudios hasta el tercer grado;
- La creación de organismos administrativos que permitan la ejecución de programas de educación indígena;
- La participación de los maestros indígenas en el proceso educativo (ibíd. p.02)

Sin embargo, los incentivos del gobierno están dirigidos a la aplicación de la preocupación de preservar los valores culturales indígenas, que reclama la necesidad de inversiones en el curso de docentes en áreas específicas, que no dominan.

Marques, Nogueira, Bar y Poroloniczac (2011), en *La formación de maestros indígenas en Paraná: una Cuestión que hay que resolver* (trabajo presentado en el Seminario Nacional Estado y Políticas Sociales en Brasil (Cascavel- Brasil) abarcan también este tema de la educación indígena. Al investigar este tema en el estado de

Paraná, vieron que la mayoría de los docentes indígenas son laicos, que la mayoría de ellos no pasan por la formación convencional de la enseñanza, la mayoría tienen un escaso conocimiento de la lengua portuguesa y otros contenidos escolares. Ese problema planteado en la investigación de Marques, Nogueira, Bar y Poroloniczac, parece ser recurrente también en la escuela de las comunidades indígenas de Espírito Santo. Una vez reconocido el derecho a una escuela específica, diferenciada e intercultural, parece que el único objetivo es trabajar solamente con sus particularidades histórico-culturales, sin preocuparse con la adquisición de otros conocimientos y habilidades contempladas en los Parámetros Curriculares.

Otras cuestiones son señaladas en la investigación de Rosa (2008) en el proyecto titulado *Educación Escolar Indígena: una mirada a la alfabetización bilingüe*. Rosa hace parte del Proyecto de Investigación *La educación indígena: lengua, raza, cultura e identidad*, coordinado por la profesora Claudete Cameschide Souza, cuyo propósito es llevar a cabo investigaciones sobre la educación indígena en la zona de Aquidauana. En entrevistas en una escuela pública indígena en Aquidauana, profesores hablaron de la falta de materiales didácticos, currículos diferenciados y como esto dificulta o imposibilita acciones positivas (eficientes y eficaces) en la ejecución de los trabajos.

La investigadora llegó a la conclusión que hay una cierta comodidad de los maestros y administradores de la institución ante los hechos. Con respecto a la aplicación de la alfabetización bilingüe, el mayor problema está relacionado con la falta de investigación científica sobre la lengua indígena.

Quaresma (2013) en *los Pueblos Indígenas y Educación* reconocen el avance que la educación indígena tuvo en términos de logro, aún siendo conciente que la falta de voluntad política seguirá siendo el principal impedimento para que los derechos conquistados en la legislación sean realizados.

Nascimento, (2007:12) es mucho más detallado en el estudio *Educación Escolar Indígena y el Sistema Nacional de Educación* cuando informa que

La actuación de los sistemas educativos a los que se vincula la educación indígena (estatal y municipal) están lejos de involucrarse con compromiso con el resultado de la educación indígena cuando invierte poco en el logro de concursos públicos de las competencias específicas para maestros indígenas, sin producción de materiales didácticos específicos, con la producción de los proyectos políticos de enseñanza adecuada a los modelos normalizados para los sistemas escolares, ninguna formación del personal técnico y administrativo de las escuelas indígenas y la no transparencia de la financiación de la educación escolar (entre muchos otros problemas

Souza (2008:103,104) en su investigación *Un análisis de las dificultades de la escritura del Portugués por los niños Guaranís, en Aracruz (ES)* informa que “los indios usan la lengua portuguesa sólo para comunicarse con la población no indígena, y que sólo a partir de la 3ª serie de la enseñanza esencial que aprenden a leer y escribir en portugués”. La autora establece aún varios objetivos en su investigación, entre ellos, comprender las dificultades con el idioma portugués y la influencia de la vía oral portuguesa entre los Estudiantes. Pero la mayor preocupación que se plantea es” ¿cómo ocurre la inclusión de este grupo minoritario en una sociedad que es el sinónimo de poder sin perder su propia identidad?

CAPÍTULO IV

4 PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo explicaremos la metodología utilizada para conducir la investigación desarrollada con el propósito de comprender un determinado fenómeno. Deslandes, Gomes y Minayo (2009:14) entienden la metodología “como el camino del pensamiento y la práctica ejercida en el enfoque de la realidad.”⁵⁶

Estar ubicado en un *tradicional* escolar y hacer frente a los desafíos de la alfabetización es una tarea desafiadora. El desafío consiste en conciliar la enseñanza de la lectura y la escritura para niños de una escuela indígena, que conquistó el derecho a una educación diferenciada basada en el rescate histórico y cultural, en la valorización de su lugar de pertenencia étnica y en la igualdad de oportunidades dentro de una sociedad no indígena y dominante, así, es una tarea digna de investigación y de registro académico. Este es el objetivo principal de esta investigación.

Teniendo en cuenta el hecho de que esta investigación es un tema social dentro de la educación, la metodología usada en este trabajo fue un *estudio empírico exploratorio*, al permitir la aproximación del investigador con la realidad acerca de la cual formuló una pregunta, y, en este caso se utilizó la investigación *cualitativa*, que consiste en estudiar minuciosamente un contexto específico, y en este caso en particular, la Escuela Indígena de la comunidad Pau Brasil, ubicada en el municipio de Aracruz Brasil. De acuerdo con Lüdke y André (1989:21), “[...] de esta forma el objeto estudiado es dado como único, una representación singular de la realidad que es multidimensional e históricamente situada”.⁵⁷

La metodológica de la investigación *cualitativa*, se caracteriza por la observación y la interacción con los participantes del fenómeno, la inmersión en particular del

⁵⁶ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 56.

⁵⁷ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 57.

investigador en su contexto y descubrimientos a través de la recopilación de datos. Para Sautu, (2010, p.40) las estrategias metodológicas cualitativas en sus investigaciones enfatizan la discusión de aquellos principios involucrados para dar sustentación a la posición metodológica. Los presupuestos metodológicos tienen una relación directa con la postura del investigador frente a su objeto de investigación. En investigaciones *cualitativas*, se postula que la realidad no sólo es subjetiva como también es inter-subjetiva, y los mismos investigadores, en tantos actores sociales que intervienen, participan de la producción y reproducción del contexto de interacción que eligen para investigar. Por ser una búsqueda dentro del campo de la educación, la propuesta *descriptiva*, tiene como objetivo la comprensión interpretativa de las interacciones humanas (lógica inductiva) y, si es así, la experiencia, la coexistencia de los métodos utilizados por el profesor para la enseñanza de la lectura y escritura de los estudiantes indígenas para encontrar respuestas a la pregunta del inicio de la investigación.

Pérez Serrano (1998 *apud* Cataldi y Lage, 2004) aclara que la metodología, “es un conjunto de estrategias, tácticas y técnicas que permiten descubrir, refinar y consolidar el conocimiento” (p.01). Por lo tanto, para conocer las metodologías que los maestros han implementado para la enseñanza de la lectura y de la escritura de los alumnos en la escuela indígena Pau Brasil, de la ciudad de Aracruz, ES, Brasil, considerando las particularidades en que la comunidad está insertada, esta investigación se realizó en dos etapas: la observación y entrevistas en la escuela indígena Pau Brasil; y el análisis e interpretación de los datos obtenidos.

El tema de esta investigación fue relacionado al paradigma *interpretativo*, que tiene como supuesto básico la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo, en la vida y en las experiencias subjetivas del individuo y el enfoque metodológico utilizado fue de carácter *exploratorio*, pues, examinó un tema de exploración poco abordado, en ese caso, los marcos teóricos de la enseñanza de lectura y escritura de los maestros de la escuela indígena Pau Brasil del municipio de Aracruz, ES, Brasil.

CRITERIO DE SELECCIÓN DEL ESTUDIO

La actividad técnica que permitió obtener las informaciones necesarias para contestar los objetivos específicos de esta investigación fue la *observación participante*, de planeamiento y prácticas áulicas. *Observación*, por ser una técnica fundamental de recopilación de datos, construcción de hipótesis, análisis e interpretación de la realidad; *participante*, tomando contacto, personalmente e investigando la comunidad objeto de estudio, viendo, oyendo y examinando los hechos o herramientas, tomando el cuidado de no ejercer ninguna, o el mínimo posible, de interferencia en la realidad observada.

De acuerdo con Bogdan y Biklen (1994, p.150), “las observaciones deben incluir una parte descriptiva y una parte más reflexiva.” La parte descriptiva comprende un registro detallado de lo que sucede en el campo. Las observaciones en el aula se registran en el diario, que es el relato escrito de lo que el investigador oye, ve y piensa en el período de recolección, reflejando en los datos de un estudio cualitativo. Después de las investigaciones, fue aplicada una entrevista abierta en que el investigador siguió un guión previamente establecido, que permitió a los sujetos responder libremente a las preguntas y emitir sus propias opiniones. La entrevista fue sobre la rutina de las aulas y sobre los métodos de enseñanza de lectura y escritura del profesor en las organizaciones de clases.

Según Alonso citado por Mairesse (2003, p.35) “la entrevista es un proceso de comunicación cuyo objetivo principal es la obtención de informaciones sobre un tema que se quiere investigar”. Por lo tanto, se estableció un diálogo entre el investigador y el entrevistado utilizando preguntas pertinentes al tema en cuestión, buscando datos sobre la forma de pensar del sujeto entrevistado.

El análisis de los datos fue hecho a través de las entrevistas que eligen temáticas, categorías analíticas, sub-categorías y modelos. Basado en este análisis, este proyecto observo los marcos teóricos y metodológicos que los profesores utilizan para apoyar la práctica de la enseñanza de la lectura y la escritura. Normalmente, la investigación tiene muestreo no probabilístico, o sea, aquella en la que el

investigador selecciona miembros más accesible de la investigación y entrevista a un número predeterminado de personas en cada una de varias categorías.

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

La mayoría de los profesores tratan la alfabetización como si fuese un código a ser apropiado, cuya enseñanza se garantiza a través de métodos. Sin duda, la alfabetización es el período más importante de la formación escolar de una persona y es muy importante que los profesores tengan bastantes habilidades para desarrollar en los niños el dominio de la lectura y de la escritura.

De forma general, tradicionalmente la alfabetización inicial se da con los profesores transmitiendo sus conocimientos basándose en la unión de sílabas simples, memorización de sonidos y utilización de copias descontextualizadas, sin entender ciertas dificultades de los niños, o sea, la mayoría de los profesores entiende el proceso de alfabetización apenas como una técnica a ser desarrollada.

Sin embargo, se olvidan (o no saben) que el proceso de alfabetización precede y excede a un salón de clase. Ferreiro (1993:47) afirma que “la alfabetización no es un estado a la cual se llega, sino un proceso que es en su comienzo en la mayoría de los casos anterior a la escuela y que no termina al finalizar la escuela primaria.”⁵⁸

Por este motivo, para que la alfabetización tenga sentido y sea realmente realizada, hay que respetar y aprovechar todo el conocimiento adquirido por el niño antes de llegar a la escuela, de este modo, apoyado y direccionado por todas las propuestas educacionales específicas a los indígenas, la relevancia de esta investigación académica busca conocer cual fue la metodología utilizada por los profesores de la Escuela Indígena Pau Brasil y las respuestas para las siguientes preguntas orientadoras:

⁵⁸ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas 58.

1. ¿Cuál es la metodología utilizada por los profesores de la Escuela Indígena de Pau Brasil para enseñar la lectura y la escritura a los alumnos de esta comunidad?
2. ¿Cómo los profesores indígenas de la Escuela de Pau Brasil ejercen el papel de mediador para el rescate histórico del pueblo *Tupinikim* al enseñar la lectura y la escritura a los alumnos de la Escuela Indígena Pau Brasil?

El desafío de este trabajo es responder a estos cuestionamientos para que así se pueda analizar y discutir como ha sido realizada la enseñanza de la lectura y la escritura dentro de la comunidad indígena Pau Brasil, sus éxitos y desafíos.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene los siguientes objetivos que sirvieron para la organización y encaminamiento del mismo:

Objetivo General

El objetivo general es conocer las metodologías (marcos teóricos) que han implementado los maestros para la enseñanza (prácticas) de la lectura y escritura y el rescate histórico/cultural en la enseñanza fundamental de la escuela Pau Brasil del pueblo *Tupinikim* del municipio de Aracruz/ES (Brasil).

Con el fin de alcanzar el objetivo general propuesto, utilizaremos los objetivos específicos que siguen en el próximo tópico.

Objetivos Específicos

- a) Observar como los profesores de la escuela indígena de Pau Brasil ejercen el papel de agentes mediadores en el rescate histórico y cultural del pueblo *Tupinikim* al enseñar la lectura y la escritura a los alumnos de la Escuela Indígena Pau Brasil.

- b) Identificar las metodologías (marcos teóricos) que se han implementado por los maestros para la enseñanza (práctica) de la lectura y escritura en la enseñanza fundamental de la escuela indígena Pau Brasil del pueblo *Tupinikim* del municipio de Aracruz, ES, Brasil.
- c) Analizar las prácticas pedagógicas utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura de los alumnos indígenas.
- d) Describir las metodologías (marcos teóricos) que se han implementado por los maestros (prácticas) para la enseñanza de la lectura y escritura en la enseñanza fundamental de la escuela indígena Pau Brasil del pueblo *Tupinikim* del municipio de Aracruz, ES, Brasil.

TIEMPO UTILIZADO EN LA OBSERVACIÓN

El periodo de la observación abarco los meses de mayo y agosto de 2016. En este corto espacio de tiempo, poco a poco, mi presencia dejo de ser molesta o extraña para los alumnos y profesoras, que terminaron por acostumbrarse conmigo y comenzaron a verme con más naturalidad.

VARIABLES

Las variables son elementos constitutivos de hipótesis válidas y sustentables en la búsqueda de definiciones de causa y efecto que impiden el avance de desequilibrios en las interpretaciones. La expresión „variable” es simbólica, por eso no puede estar vinculada a un sentido variable, inestable, porque se refiere a algo fijo, estable, coherente y concreto.

Variable Independiente (VI) - Proyecto investigativo. La variable independiente no está vinculado a la investigación; es aquella en que el investigador selecciona o manipula factores determinando sus efectos en otras variables, especialmente en lo que se relaciona a la variable independiente. Por este motivo, la selección del objeto mencionado.

Variable Dependiente (VD) - Es respuesta dada por el objeto investigado/analizado. La variable dependiente es la característica o características alteradas por la manipulación de la variable Independiente. Pueden ser los resultados, el procesamiento cognitivo, la relación costo-eficacia, la igualdad del acceso a la información. En el caso específico de esta investigación, se quieren conocer los procedimientos educativos utilizados en la praxis para la enseñanza-aprendizaje de la lectura y de la escritura relacionado con los niños de la EMPI Pau-Brasil.

DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

Este estudio a nivel de maestría hace un recorte en lo que se refiere al sentido de presentar la importancia de la contribución de la enseñanza de la lectura y de la escritura y su consiguiente influencia en la formación epistemológica y ciudadana de los alumnos de la EMPI Pau Brasil, al entender la *Epistemología* o teoría del conocimiento como la crítica, estudio o el tratado del conocimiento de la ciencia, o también, el estudio filosófico del origen, naturaleza y límites del conocimiento.

CLASIFICACIÓN

La investigación fue clasificada en lo que se refiere a su naturaleza, enfoque, método objetivo y procedimiento, de la siguiente manera:

Naturaleza: Investigación exploratoria. Se clasifica de esta forma porque busca responder a un problema para el cual no hay antecedentes suficientemente confiables para garantizar un enfoque amplio y que demuestre certidumbre en el análisis e interpretación de los datos. De esta manera, el investigador debe ocuparse en descubrir elementos que puedan arrojar luz sobre el problema, que le proporcionen mayor claridad en los trabajos interpretativos y deductivos.

Enfoque: Cualitativa. La investigación es *cualitativa* porque posee un carácter *exploratorio*, i.e., pretende estimular a los entrevistados a pensar libremente sobre el

tema investigado. Busca, todavía, comprender los aspectos subjetivos y alcanzar motivaciones no explícitas de manera espontánea sobre percepciones y el entendimiento acerca de la naturaleza general del objeto de estudio, como sentimientos, sensaciones, percepciones, pensamientos, intenciones, comportamientos pasados, entendimiento de razones, significados y motivaciones, abriendo posibilidades para la interpretación. El estudio del carácter *cualitativo* parte del principio de que “el estudio de la experiencia humana debe ser hecho, entendiendo que las personas interactúan, interpretan y construyen el sentido” (OLIVEIRA, 2007:03).⁵⁹

Método Objetivo: *Descriptivo, Analítico y Explicativo.* El proceso de producción de conocimiento científico necesita ser objetivo, y el científico debe ser imparcial en la interpretación de los resultados. Para eso, el análisis de los resultados seguirá rigurosamente las exigencias éticas metodológicas y buscará describir con mayor confiabilidad las respuestas de los entrevistados, con el objetivo de una aclaración y explicación científica de los hechos registrados.

Investigación descriptiva es aquella que “desea conocer su naturaleza, su composición, procesos que lo constituyen o que en él se realizan” (RUDIO, 2004:71).⁶⁰ La investigación descriptiva exige del investigador una serie de informaciones sobre lo que desea investigar. Ese tipo de estudio pretende describir los hechos y fenómenos de determinada realidad (TRIVIÑOS, 1987).

Aclara este autor que los estudios descriptivos pueden ser criticados porque puede existir una descripción exacta de los fenómenos y de los hechos. Estos escapan de la posibilidad de verificación a través de la observación. Además para el autor, “a veces no existe por parte del investigador un examen crítico de las investigaciones, y los resultados pueden ser equivocados, y las técnicas de compilación de datos, como cuestionarios, escalas y entrevistas, pueden ser subjetivas, apenas cuantificables, generando imprecisión” (TRIVIÑOS, 1987:112).⁶¹

⁵⁹ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 59.

⁶⁰ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 60.

⁶¹ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 61.

Es de carácter analítico porque realiza un minucioso análisis de los datos recopilados en campo con la finalidad de comprender los matices antropológicos, psicológicos y sociológicos que componen la psique social y de esta manera dar legitimidad al trabajo.

La investigación es explicativa porque

[...] Se preocupa en identificar los factores que determinan o que contribuyen para la manifestación de los fenómenos en la tentativa de explicar el porque de las cosas a través de los resultados alcanzados. Una investigación explicativa puede ser la continuación de otra descriptiva puesto que la investigación de factores que determinan un fenómeno exige que esté suficientemente descrito y detallado” (GIL, 2007:43).⁶²

Procedimiento: *Investigación-Acción*. Se caracteriza como investigación- acción porque el investigador estuvo involucrado en la búsqueda por las soluciones de las cuestiones enumeradas, desde una inquietación personal del investigador para el entendimiento del problema y una posible solución por medio de investigación empírica, haciendo uso de cuestionarios y entrevistas con miembros de la sociedad.

Según Thiollent (1988:14) “la investigación acción es un tipo de investigación social con base empírica que es concebida y realizada en estrecha asociación con una acción o con la resolución de un problema colectivo en el cual los investigadores y los participantes representativos de la situación o del problema están involucrados de forma cooperativa o participativa”⁶³, tomando los debidos cuidados para que no produzcan ningún sesgo que comprometa la idoneidad y la confiabilidad de la investigación.

En este sentido, Fonseca (2002) enfoca que,

⁶² Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 62.

⁶³ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 63.

La investigación-acción presupone una participación planificada del investigador en la situación problemática a ser investigada. El proceso de investigación recurre a una metodología sistemática, en el sentido de transformar las realidades observadas, desde su comprensión, conocimiento y compromiso para la acción de los elementos envueltos en la investigación (p.34).⁶⁴

El objeto de la investigación-acción es una situación social ubicada en conjunto de variables aisladas que se podrían analizar independientemente del resto. Los datos recogidos en el curso del trabajo no tienen valor significativo en sí, interesantes en cuanto a elementos de un proceso de cambio social.

El investigador abandona el papel de observador a favor de una actitud participativa y de una relación sujeto a sujeto con los otros socios. “El investigador cuando participa en la acción trae consigo una serie de conocimientos que serán el substrato para la realización de su análisis reflexiva sobre la realidad y los elementos que la integran. La reflexión sobre la práctica implica en modificaciones sobre el conocimiento del investigador (id., p.35).⁶⁵

CAMPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación fue realizada en la Escuela Municipal Pluri docente Pau Brasil, de la comunidad indígena *Tupinikim*, ubicada en la ciudad de Aracruz, provincia de Espírito Santo, Brasil.

OBJETO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación tiene como objetivo general de Estudio *el Proceso de Alfabetización en los Primero Años de la Escuela Primaria de los Alumnos Indígenas*

⁶⁴ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 63.

⁶⁵ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 64.

de la EMPI Pau Brasil. Por lo tanto, se partió en la búsqueda de respuestas a los diversos cuestionamientos oriundos de la insatisfacción pedagógica y sociológica que siempre fueron presentados por los pobladores locales acerca de la necesidad de arrojar luces sobre las bases de la enseñanza-aprendizaje y las desconstrucciones para que este proceso adopte una estructuración científica. Sin embargo, lo que motivó a la búsqueda científica en este sentido fue ir al encuentro de las respuestas a los cuestionamientos surgidos a través de los años de la experiencia al trabajar en una escuela en la sede del municipio de Aracruz que recibía a los alumnos de las escuelas de las comunidades indígenas, en especial de la aldea Pau Brasil, teniendo en cuenta el periodo de alfabetización de esos alumnos en las escuelas de sus comunidades, a través de los profesores de su etnia.

SUJETOS

Los sujetos escogidos para la realización de este estudio fueron los profesores regentes de las clases de educación indígena de la Escuela Municipal Pluri docente Pau Brasil, actuante en los primeros años de la Escuela Primaria, por la responsabilidad con la construcción y desconstrucción de los saberes aplicados/enseñados/aprendidos a sus alumnos, además de estar involucrados directamente con los campos epistemológicos, didácticos y de formación de la científicidad de los educandos por cuidar directamente de la elaboración del Proyecto político Pedagógico de la Escuela.

LOCUS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación fue realizada en la Escuela de la comunidad de la aldea Pau Brasil, ubicada en el municipio de Aracruz, provincia de Espírito Santo, Brasil.

POBLACIÓN

Constituye el efectivo total de esta investigación 78 (setenta y ocho) alumnos y 06 (seis) profesoras, conforme muestra el cuadro 01, infra.

MUESTRA

Fueron seleccionados como muestra para este estudio los profesores regentes de la Escuela Municipal Pluri docente Pau Brasil y sus respectivos alumnos, conforme muestra el cuadro 01, infra.

Cuadro 1: Representación cualitativa y cuantitativa de la población y muestreo de la investigación

| GRUPO | POBLACIÓN | MUESTRA |
|---------------------|-----------|---------|
| Estudiantes | 78 | 54 |
| Profesores Regentes | 06 | 05 |
| Pedagogas | 00 | 00 |
| Directores | 01 | 01 |
| Servidores | 05 | 05 |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

INSTRUMENTO DE COLECTA DE DATOS

Como instrumento de colecta para los datos se utilizó, con el fin de alcanzar los resultados a partir de los objetivos planeados, una búsqueda por medio de métodos teóricos, y así se eligió el método histórico-lógico, que se empleo para profundizar en las principales concepciones acerca del proceso enseñanza-aprendizaje; la formación y desarrollo de la competencia comunicativa; así como en los antecedentes epistemológicos de los alumnos y la praxis de los maestros, hasta revelar las regularidades y contradicciones esenciales como una de las fuentes del proyecto; analítico-sintético que se aplica en todo el proceso de estudio histórico y diagnóstico psicopedagógico, en el que se avanzó por el análisis, a la integración y síntesis en la estructuración del proyecto enriquecido; inductivo-deductivo para adecuar los hechos observados, los resultados del análisis de los instrumentos aplicados, establecer juicios, revelar irregularidades y arribar a conclusiones; sistema-estructural para el estudio de aspectos relacionados con el carácter

sistémico de los valores; la orientación general; la delimitación de las partes y la propuesta del proyecto curricular y modelación, para analizar, teóricamente el proyecto curricular en la aldea estudiada.

Como métodos empíricos, fue utilizado estudio documental (documentos legales y propuesta curricular general y de la Secretaría de Educación de Aracruz); observación, encuesta a los docentes (de manera formal e informal).

Aporte teórico - Lo constituyó la búsqueda de presupuestos teóricos acerca de la formación de la cognición humana y de los métodos de enseñanza aprendizaje, métodos de alfabetización y letramiento, bien como el desarrollo de actividades mentales superiores.

Aporte práctico - Lo constituyó en una observación empírica directa, participante, donde puede mirar y así analizar sus perspectivas y vivencias personales, teniendo como soporte la actuación de los docentes en este proceso educativo, intentando crear situaciones de aprendizaje, que sean de manera independiente, autónoma, creativa.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los contenidos colectados, de forma empírica, se realizó desde una criteriosa lectura y selección por categoría de las respuestas obtenidas en los cuestionarios de la investigación y en las entrevistas, para estos fines, se aprovechó el *análisis del discurso*.

El análisis del discurso es un método cuyo objetivo es no sólo entender un mensaje, sino más bien reconocer cual es su sentido, es decir, su valor y dependencia en un determinado contexto. Es “[...] el estudio de palabras y expresiones: tanto la forma cuanto su uso en el contexto, además de los significados o interpretaciones de las prácticas discursivas” (EITERER, 2013:5).⁶⁶

⁶⁶ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 66.

Según el autor mencionado las entrelíneas son muy importantes de ser verificadas en el análisis del discurso. Las intenciones no verbalizadas, pero insertadas en las prácticas discursivas deben ser tenidas en cuenta. Por este motivo, los textos analizados deben ser completos, incluyendo la situación en que fue realizado, los objetivos para lo cual se prestó el texto y como fue recibido el texto (*Id.*)

La construcción de este dispositivo (teórico) resulta en la alteración de la posición del lector hacia el lugar construido por el analista. Lugar en que se muestra la alteridad del científico, la otra lectura que él puede producir. [...]. Por lo que decimos que es él analista del discurso, a diferencia del hermeneuta, no interpreta, él trabaja en los límites de la interpretación. Él no se coloca afuera de la historia, de lo simbólico o de la ideología. Él se coloca en una posición desplazada que le permite contemplar el proceso de producción de los sentidos en sus condiciones (ORLANDI, 2005:61).⁶⁷

Así se entiende que, por medio del Análisis del Discurso, se puede llegar a un entendimiento bastante claro y conciente sobre lo que realmente alimenta las expectativas. Un análisis del discurso, puesto que, va a preguntar por aquellos que un texto silenció y porque lo hizo, ya que será de gran importancia para observar y describir el tipo de determinación social que es de orden ideológico y que no sólo organiza la jerarquía de los lugares sociales de habla, sino de todo el universo sociocultural. Si es la ideología que, incluyendo y excluyendo, y ahí jerarquizado, busca homogeneizar el heterogeneo tejido social, los silenciamientos, una vez encontrados van a constituir las contradicciones que serán pistas ideológicas que señalarán las diferencias que se dan entre los diversos sistemas de referencias de determinada cultura. Por fin, los silenciamientos apuntan para un tipo de discontinuidad que no es sólo discursiva, sino también y antes de todo, social (VOESSE, 1997).

Con base en el cuestionario de la investigación no estructurado, elaborado de tal forma para responder las hipótesis de la problemática de la investigación, buscamos subsidios para realizar un análisis comparativo que consiste en estructurar una

⁶⁷ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 67.

comparación donde se busca evidenciar aquellos aspectos que distinguen los elementos comparados. Los datos de los cuestionarios así como las discusiones y explicaciones/interpretaciones elaboradas alrededor de las respuestas fueron realizadas usando el método de la hermenéutica con el objetivo de lograr claridad y objetividad en cuanto a los resultados por medio de la investigación empírica. Por lo tanto, en este proceso de participación, se continua para una hermenéutica de la historia que es contada por los participantes que involucran toda la gama de entrevistados de manera directa e indirecta.

CAPÍTULO V

5 LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y DE LA ESCRITURA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA ALDEA PAU BRASIL: EL UNIVERSO DE OBSERVACIÓN

El currículum desarrollado en la escuela de la aldea Pau Brasil es específico y, teóricamente, elaborado al comienzo de cada año. Teóricamente, teniendo en cuenta que los materiales y propuestas que me fueron presentados se han repetido hace algunos años, sin tener mejoras o modificaciones. No obstante, fue muy interesante conocer el enfoque de los conocimientos relevantes para la comunidad contextualizados en las diversas disciplinas escolares. Este enfoque educativo es denominado Pedagogía del Texto, cuyo objetivo es facilitar a las comunidades la autonomía de los conocimientos que tienen, su cultura, sus experiencias para poder comprender y transformar su realidad y colaborar en el contexto social donde están insertadas. (Faundez 2006:220) aclara los principios de *Pedagogía del Texto* al describirlos:

- a) La educación debería permitir la apropiación teórica y práctica de los conocimientos;
- b) Los conocimientos enseñados y aprendidos deberían estar ligados a las realidades sociales e históricas, por consiguiente, estar en adecuación con las necesidades de la sociedad;
- c) La apropiación de conocimientos debería permitir la solución de problemas vividos en la vida cotidiana y la apropiación de conocimientos nuevos, la misma debe, pues, tener un carácter pragmático;
- d) El aprendiz debería poder de manera bastante rápida llegar a una autonomía intelectual efectiva que le permitiera entrar en y desarrollar una dinámica de autoformación continua;
- e) En la enseñanza-aprendizaje no se debería perder jamás de vista la historicidad de los conocimientos. El aprendiz debe tomar conciencia de que los conocimientos son productos históricos y ellos deben ser comprendidos en sus procesos históricos.

- f) El proceso educativo debería ser un aprendizaje que permita al aprendiz convertirse en responsable de su propio aprendizaje pero también ser capaz de desarrollar el espíritu crítico sobre su aprendizaje y sobre el de otros aprendices.

Teniendo como referencia la *Pedagogía del Texto*, los profesores agrupan los conocimientos esenciales involucrándolos en diversas disciplinas y, juntamente a la comunidad escolar, elaboran un currículum que abarca *problemáticas* que propone preguntas cuyas respuestas se refieren a la relación del indígena, de este modo buscan organizar contenidos de manera interdisciplinar y concreta.

En cada trimestre se trabaja una problemática que orienta a los objetivos, los contenidos abordados, la metodología a ser utilizada y que actividades pueden ser realizadas, de acuerdo con el tema explorado, distribuidos conforme a lo que está presentado abajo.

En el primer trimestre, la problemática abordada es: *La Historia del Pueblo Tupinikim en el Contexto Local, Regional, Nacional y Mundial*, cuyo objetivo es estudiar el modo de vida del pueblo *Tupinikim* desde el siglo XVI hasta los días actuales, de esta forma desarrolla en el alumno el reconocimiento y la valorización de su identidad y cultura.

En el segundo trimestre es explorada *La Organización Política del Pueblo Tupinikim en el Contexto Local, Regional, Nacional y Mundial*. Esa problemática permite a los alumnos entender cómo se organiza, de forma democrática, la jerarquía política de su aldea, de su ciudad, de su Estado y, finalmente, de su país.

En el tercer trimestre, la problemática aborda *La Interacción del Pueblo Tupinikim con el Medio Ambiente de la Aldea y de su Contexto Local, Regional, Nacional y Mundial*, de esta manera facilita discusiones sobre los problemas relacionados al medio ambiente y la toma de conciencia para el cambio de hábitos. Permite aún que el alumno pueda establecer comparaciones en relación al contacto con la naturaleza del indígena del pasado y con el ahora del indígena.

Más tarde, de modo particular, una de las profesoras me habló que, de hecho, no tenían conocimiento de la realidad de los *Tupinikim* fuera de las comunidades cercanas. Y así, sólo exploran en el aula el tema de la problemática relacionándola a la realidad local y regional. Todos los objetivos que orientan este material remiten a la cultura indígena. Matemáticas, por ejemplo, explora las figuras geométricas usadas en la pintura corporal, en Ciencias, estudian las enfermedades transmitidas a través del contacto con el colonizador del siglo XVI, dentro de la disciplina de Portugués, el foco son los relatos escritos y orales de los mitos, de las leyendas y de los cuentos indígenas. En cuanto a los contenidos, generalmente utilizan el libro didáctico de la red municipal de enseñanza. La Matriz Curricular Diferenciada para la Escuela Indígena que funciona en la Escuela Pau Brasil es la siguiente, conforme está descripta en el cuadro 2, *infra*:

Cuadro 2: Matriz curricular - cantidad de clases por disciplina/grupo de la EMP Indígena Pau Brasil.

| Contenidos Programáticos | 1º y 2º Años (Enseñanza Fundamental) | 3º Año (Enseñanza Fundamental) | 4º e 5º Años (Enseñanza Fundamental) |
|---------------------------------|--|--|--|
| Lengua Portuguesa | 06 | 06 | 06 |
| Producción de Texto | 01 | 01 | 01 |
| Lengua <i>Tupí</i> | 02 | 02 | 02 |
| Matemáticas | 06 | 06 | 06 |
| Juegos Matemáticos | 01 | 01 | 01 |
| Historia | 03 | 03 | 03 |
| Geografía | 02 | 02 | 02 |
| Artes | 02 | 02 | 02 |
| Educación Física | 02 | 02 | 02 |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

Es interesante observar la distribución de la Matriz Curricular de la Escuela Pau Brasil. Las disciplinas *Lengua Tupí* y *Juegos Matemáticos* son específicas de las escuelas de las comunidades indígenas existentes en el municipio de Aracruz. La primera en la tentativa de rescatar la lengua que prácticamente fue olvidada por la comunidad; la segunda con el objetivo de facilitar que los alumnos, de forma lúdica, tengan un mayor dominio de los contenidos básicos de la Matemática – cuatro operaciones - utilizando materiales y situaciones propias del día a día de la comunidad.

Observación: durante tres meses al año, todos los 5º y 7º Años de la Enseñanza Primaria de todas las escuelas (particulares, municipales y estatales), en varios municipios de la Provincia de Espírito Santo, son contemplados por el *Programa Educacional de Resistencia a las Drogas (PROERD)* con una clase semanal. Ese programa es una adaptación brasilera de un programa norteamericano llamado *Drug Abuse Resistense Education – D.A.R.E.* En 1983 es desarrollado en varias provincias brasileras desde 1992, inclusive en Espírito Santo. Es un esfuerzo cooperativo entre la Policía Militar, la escuela y la familia de los estudiantes y se destina a evitar que niños y adolescentes en etapa escolar comiencen con el uso y abuso de las diversas drogas existentes para que así despierten la conciencia y alertan también para el problema de la violencia. Para eso, es utilizado el currículum *PROERD Despertando para la Realidad* que fue proyectado en la *Teoría del Aprendizaje Socio Emocional (Social Emotional Learning Theory – SEL)* propiciando la identificación de las habilidades básicas y fundamentales necesarias para el autoconocimiento y autocontrol, de la toma de decisiones y el relacionamiento interpersonal, el poder de lidiar con auto desafíos y responsabilidades.

El currículum utilizado emplea teorías para enseñar a los jóvenes como controlar sus impulsos y curiosidades acerca de las drogas, estén legalizadas o no (marihuana, cocaína, crack, cigarrillo, alcohol...) y pensar en los riesgos y consecuencias. Al final del programa los alumnos participan de una graduación con mensajes positivos, escenificados y cantados, recibiendo el *Diploma PROERD*.

Es pertinente registrar que no existen, en Brasil, estudios desarrollados por el Poder Público sobre los resultados de PROERD junto a los alumnos que participan de todas las orientaciones en cuanto a resistir al llamado de las drogas.

CONOCIENDO LA ALDEA PAU BRASIL

Para la efectivización de esta investigación, nos situamos en la Escuela Indígena Pau Brasil para realizar estudios en relación al contexto educacional la cual propone esta investigación. Por consiguiente, en abril de 2016 fue protocolizada una solicitud pidiendo permiso, juntamente con el proyecto de esta investigación a la

Secretaría de Educación Municipal de Aracruz (SEMED), para poder desarrollar este trabajo junto a la aldea Pau Brasil. Un representante de la SEMED llevó el proyecto de la investigación a los educadores de la aldea, con el propósito de presentar los objetivos de la investigación y después de unos días, a través de una conversación con la comunidad indígena tratar de conseguir la autorización de mi permanencia junto a la aldea por algún tiempo para que pudiera llevar a cabo esta investigación.

Por lo tanto, se hace necesario una presentación detallada de la aldea Pau Brasil. Se encuentra a 31 (treinta y un) kilómetros de la sede del municipio de Aracruz, en un área de 1.579 hectáreas, con una población actual de 720 (setecientos veinte) habitantes que intentan ganarse la vida con la producción y comercialización del café, mandioca, choclo, coco y artesanía. Algunas familias cultivan sus propias huertas. Durante la primera etapa de observación, conocí la *almáciga*, una semilla nativa cosechada en el mes de mayo (lo que ha llevado a reivindicaciones sin atender por la SEMED, de adaptación del horario escolar, anticipando el receso de julio para mayo, ya que los alumnos abandonan las clases para poder ayudar a sus familias en la cosecha) y exportada para diversos países para la fabricación de condimentos. El resultado de la cosecha se entrega al centro comunitario de la aldea y después se lleva para la sede para ser comercializado. Debido a la precariedad financiera de los habitantes, es común que la mano de obra masculina sea aprovechada por empresas locales.

El acceso a la aldea es hecho a través de un automóvil particular o por un ómnibus, se realiza apenas un viaje a las 8.00h de la mañana para la ida y un viaje a las 14.30h para volver a la ciudad. Hay un largo trecho de carretera de tierra. No obstante, esta dificultad de llegar a la aldea es de interés de los indígenas, que prefieren mantener un respectivo aislamiento por la lucha de la preservación de su cultura. Por lo general, en casi todas las casas hay televisión. No hay más parteras los bebés nacen en el hospital de la ciudad. No hay también chamanes o curanderas.

El líder de los indígenas, el cacique, es escogido por la comunidad. Actualmente, el cacique es el señor Valdeir Almeida. Los ancianos, que son considerados la

memoria colectiva local, solamente son buscados para hacer relatos, y en la ayuda para trabajos escolares.

La lengua *Tupí* es desconocida totalmente de los más viejos, esto es resultado de siglos de un silencio impuesto, y solamente en la escuela hay un rápido acercamiento de los niños con la lengua materna. Los indígenas brasileiros están pasando por un proceso conocido por *heterogénesis*, es decir, el reconocimiento de una etnia ya reconocida, y la necesidad de rescatarse la lengua materna muestra la preocupación y la necesidad de ese reconocimiento y respeto, aunque el rescate de una lengua casi desaparecida este repleta de neologismos y recreaciones necesarias para nombrar objetos y situaciones rutineras, inexistentes hasta el presente.

Hay en la comunidad tres iglesias cristianas. Ninguno de los pobladores de la aldea Pau Brasil rinde culto en algún tipo de ritual indígena.

La comunidad perdió completamente el vínculo con sus creencias y rezos milenarios. El trabajo evangelístico desarrollado junto a esta comunidad indígena ha tenido en general una amplia aceptación, y no distinguí ninguna tentativa en que se desee rescatar la historia y hábitos religiosos indígenas como ha acontecido con la lengua o con el folklore relativo a ese pueblo.

De un modo general, las construcciones son muy simples, algunas casas de mampostería, pero, la mayor parte son hechas de barro prensado, el llamado techo de paja (estuco).

De una inmensa simplicidad, las casas de estuco, son una técnica de construcción antigua, ya era utilizado en la época de Brasil colonia, que consistía en entrelazar maderas verticales fijadas en el suelo, amarradas mutuamente por lianas y el relleno de los huecos era hecho con barro, lo que daba forma, de esa manera, a las paredes. Sin embargo, eran de aspecto rústico, muy modestas, sin ningún confort, dejaban en las paredes espacios pequeños abiertos que permiten la entrada de roedores e insectos, conforme muestra la figura 03, *infra*.

Figura 03: Casa de adobe (estuco) de la aldea Pau Brasil.



Fuente: fotografía producida por la autora, 2016.

Hay en el centro de la aldea una cabaña comunitaria usada para reuniones, fiestas y también usada en las clases de Educación Física, conforme muestra la figura 04, *infra*.

Figura: 04: Cabaña Comunitaria



Fuente: fotografía producida por la autora.

Es en esa construcción donde se reúne la comunidad junto a los líderes para discutir todos los problemas y acciones de la comunidad.

Al reconocer la necesidad de apoyo en el rescate y preservación de las tradiciones indígenas, sus valores, sus conocimientos e historia, la comunidad de Pau Brasil reconoce la importancia de la escuela insertada en la aldea y el trabajo de sus profesores, puesto que, de esta manera, los niños permanecen en las aldeas. Es muy común un alto índice de desistencia de los indígenas cuando se incorporan (*sic*) en las escuelas no indígenas, principalmente por causa de preconceito y discriminación que termina de suceder, a veces, hasta de forma involuntaria, así sea por la falta de preparación del profesor no indígena o por bromas y comentarios jocosos, presuntuosos y enraizados en nuestra forma de despreciar aquello que no es característico de lo que nos fue inculcado como *ideal, correcto, modelo*.

Fue a partir de 1988, con el éxito de la calificación de los profesores de la propia aldea, que la comunidad tuvo algunas mejoras, me lo contó la profesora Adriana, en una conversación informal después de las clases. Según ella, hasta el ya mencionado año (1988), casi todas las casas de la comunidad eran de estuco, mucho de los niños, hasta la edad de 5 y/o 6 años, andaban desnudos. Eran infestados de piojos, gusanos y caries. Hoy hay un trabajo junto a la Secretaría Municipal de Educación para la prevención de caries.

Mientras realizaba mi trabajo investigativo de campo pude presenciar la visita de una enfermera y una odontóloga, que estaba cepillando los dientes de los niños y dando orientaciones en relación a la higiene. No obstante, la profesora me informó que a pesar de todo había que mejorar bastante con relación a la higiene. Asimismo, me contó que muchos alumnos se levantan y salen de casa del mismo modo como durmieron la noche anterior, sin por lo menos cepillarse los dientes y lavarse la cara, muchos de ellos ni siquiera se ducharon el día anterior, antes de acostarse. Algunos de esos niños, incluso, toman el desayuno en la escuela, una leche con biscochos. La profesora, todavía dijo que estaba furiosa porque la mayor parte de las madres no trabajaban afuera, es decir, se quedan todo el día en la aldea, y asimismo, eso es normal.

ESCUELA MUNICIPAL PLURI DOCENTE INDÍGENA PAU BRASIL

La observación se realizó en la EMP Indígena Pau Brasil, ubicada en la reserva indígena Pau Brasil, comunidad indígena situada en la ciudad de Aracruz, provincia de Espírito Santo, Brasil. Actualmente esa comunidad cuenta con unos 720 (setecientos veinte) habitantes – 190 (ciento noventa) familias. La escuela tiene una estructura de mampostería con 03 (tres) aulas, 01 (una) cocina y 02 (dos) baños, 01 (uno) pequeño depósito de materiales y un área de servicios. Tiene saneamiento básico (agua potable, energía y recolección de basura periódica) hecha por trabajadores públicos. Dos clases son multigrados de régimen ciclado compuesto por un equipo de 6 (seis) profesores que trabajan con una carga lectiva de 25 horas, siendo un profesor de educación infantil, tres profesores de primero a quinto grado de la escuela primaria, un profesor de lengua *Tupi*, una profesora que da clases de Educación Física y Artes, una directora, personal de la limpieza y cocina y consejo escolar. La imagen abajo (figura 5) muestra la Escuela Municipal Pluridocente Indígena Pau Brasil

Figura 05: EMP Indígena Pau Brasil



Fuente: Fotografía producida por la autora, 2016.

La Escuela Pau Brasil fue aprobada por la Resolución del Consejo Estadual de Educación (CEE/ES) n° 41/75 y fue municipal en cumplimiento a la Ley n° 5692/71. Es una pequeña escuela, acogedora y muy modesta. Tiene salas de tamaño mediano, ventiladas y bien iluminadas. Son muy simples. Poseen un promedio de 20 (veinte) pupitres, un pizarrón verde antiguo, armarios de acero y una caja con libros de historias infantiles. En las paredes hay carteles. Una de las aulas tiene una televisión de 20 (veinte) pulgadas y un *digital versalite disc* (DVD).

Se trata de una escuela con pocos recursos didácticos. Asimismo, no tiene laboratorio de informática ni biblioteca. También no tiene comedor. En la hora de la merienda, los niños van hasta la cocina agarran cada uno su porción y vuelven para el aula, donde comen su merienda, cada cual en su mesa. Luego que terminan llevan los utensilios para la cocina. Hay un baño femenino y otro masculino cerca de la cocina, donde también se encuentra el bebedero.

No hay ningún patio para recreación ni un área específica para las clases de Educación Física. Los niños juegan en los alrededores de la escuela, siendo común el subirse a los árboles y se quedan moviendo sus ramas. Por ello, lo normal es que lleguen atrasados, salir o entrar al aula de manera tranquila sin ninguna agitación.

La EMP indígena Pau Brasil es multigrado, es decir, 2 (dos) profesores están activos atendiendo más de un grado al año en el mismo salón de clases. Todo esto significa que hay una convivencia de niños de diferentes edades y diversos niveles de conocimiento conviviendo en el mismo ambiente, con la misma profesora. Por lo tanto, en el mismo aula hay algunos alumnos que leen con fluidez, ya otros conocen las letras y las articulan formando palabras y otros de más edad no tienen más dominio de la lectura y de la escritura.

En 2016, el atendimento a los alumnos de la EMP Indígena Pau Brasil fue de Educación Infantil al 5° año, estaba distribuido, conforme muestra el cuadro 3, *infra*:

Cuadro 3: Cuerpo estudiantil de la EMP Indígena Pau Brasil.

| Atendimiento a los alumnos de la EMP Indígena Pau Brasil (Educación Infantil al 5º Año de la Enseñanza Fundamental) | | |
|--|-------------------------------|------------------------------------|
| Turnos | Modalidad de enseñanza | Cuantitativo de estudiantes |
| Matutino | Educación Infantil | 24 alumnos |
| | 3º Año | 09 alumnos |
| Vespertino (Salas pluridocentes) | 1º Año | 12 alumnos |
| | 2º Año | 14 alumnos |
| | 4º Año | 12 alumnos |
| | 5º Año | 07 alumnos |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

La Propuesta Pedagógica de la Escuela; en un breve informe aquí se relata la historia de su creación en 1975, fue construida con estuco y tenía sólo dos habitaciones. Antes de su creación los indígenas de la comunidad eran alfabetizados en otras aldeas lejanas, y hasta 1996 el atendimento a los niños era realizado por profesores no indígenas, utilizaban el mismo currículo elaborado por la red municipal. Este año (1996), después de la elaboración del Proyecto de Educación Escolar Indígena que tenía como objetivo la aprobación del Curso de Educadores Indios *Tupinikim* y *Guaraní*, la educación de la comunidad Pau Brasil fue de responsabilidad de los profesores de la propia aldea.

Según la Propuesta Pedagógica de la Escuela, su misión es:

Proporcionar una educación escolar indígena *Tupinikim* de calidad, garantizando el acceso y la permanencia de los educandos indígenas, ofreciendo una enseñanza diferenciada inter-cultural y bilingüe, garantizando también el acceso a los conocimientos científicos de la sociedad nacional, para que puedan interactuar y participar activamente como ciudadanos con plenos derechos en diferentes contextos y espacios sociales. Por fin, orientar al alumno a fin de ser y conocerse, pensar y reflexionar, para comprender las diferencias y para ampliar la visión de la lectura del mundo (SECRETARÍA MUNICIPAL DE EDUCACIÓN DE ARACRUZ – Sector de Diversidad/Acompañamiento Pedagógico de Educación Indígena, 2014).⁶⁸

⁶⁸ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 68.

Una de las grandes dificultades de los profesores está relacionada al hecho de que no poseen un material didáctico específico. La necesidad ha llevado a la creatividad. Los profesores están construyendo el *Libro de Investigación para la Enseñanza Primaria- Conocimientos Tupinikim sobre los Cuidados con la Salud*. Este material didáctico está siendo elaborado bajo la coordinación de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), rescatando, a través de investigaciones, de entrevistas y convivencias con los pobladores más antiguos de la aldea – conocedores de la medicina tradicional- la descripción de varias hierbas, recetas de remedios, beneficios y cuidados

Figura 06: Tapa del Libro de Investigación para la Enseñanza Primaria - Conocimientos Tupinikim sobre los Cuidados con la Salud.



Fuente: Fotografía producida por la autora

5.2.1 Contexto Sociocultural de la Escuela

La participación de la observación empírica fue realizada en los grupos del 1° a 5° de la enseñanza primaria de la escuela. Como objeto de estudio, fueron invitados los profesores que trabajan en los primeros grados de la escuela primaria (primero a quinto grado) como partes fundamentales de la construcción inicial de las habilidades de lectura y escritura del proceso de producción.

Los profesores disponen de cuatro horas por semana para planificación individual con el fin de desarrollar las actividades escolares y dos horas quincenales en la

planificación colectiva para discutir cuestiones generales del proceso enseñanza - aprendizaje.

En el calendario escolar ocurren Jornadas de estudio, momentos colectivos trimestrales con el personal de la escuela y el grupo de educadores indígenas *Tupinikim* y *Guaraní*. Estos momentos están destinados para discutir cuestiones generales de la educación indígena (principios orientadores, oferta educativa y otros). La mayoría de la comunidad escolar, posee ingresos modestos para sobrevivir, cultivan una cultura de subsistencia, actividades pesqueras, colecta de crustáceos o trabajan en empresas cercanas a la ciudad. El equipo escolar reconoce que la participación de los padres en la escuela tiene que ser mejorado. Generalmente, las familias participan de las reuniones en la Cabaña Central para discusiones de interés general, pero el acompañamiento junto a la escuela en lo que respecta al aprovechamiento individual de los niños, es raro. Tal vez un poco de este distanciamiento está sujeto a la baja escolaridad de los padres, en su gran mayoría, con la Escuela Primaria incompleta, y por este motivo, se sienten incapaces de participar de la vida escolar de los niños.

DESCRIPCIÓN DE LOS SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los niños indígenas matriculados en la EMP Indígena Pau Brasil están compuestos por un total de (setenta y ocho estudiantes). Hay solamente una clase de Educación Infantil, compuesta por 24 (veinte y cuatro) niños, con edad de 4 (cuatro) y 5 (cinco) años. Las otras clases son divididas de la siguiente forma: un aula de multigrado compuesta por 21 (veintiuno) alumnos, siendo 9 (nueve) alumnos en el 1° año y 12 (doce) en el 2° año, con edad entre 6 (seis) y 8 (ocho) años, un aula con 14 (catorce) alumnos cursando el 3° año con edad entre 8 (ocho) y 9 (nueve) años y un salón de clase multigrado compuesta por 12 (doce) alumnos de 4° año y 7 (siete) alumnos de 5° año con una edad aproximada de 10 (diez) y 11 (once) años. Son niños, la mayoría muy tímidos. Algunos están descalzos en el salón de clases, ropas bien simples, cabellos y ojos muy negros.

Actualmente, esta es la estructura de funcionamiento de la EMP Indígena Pau Brasil, conforme muestra el cuadro 04, *infra*:

Cuadro 04: Funcionarios de la EMP Indígena Pau Brasil, funciones, actuaciones y formación.

| DEMOSTRATIVO DE FUNCIÓN, ACTUACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS SERVIDORES DE LA EMP INDÍGENA PAU BRASIL | | | |
|---|---|--------------------------------|--|
| SERVIDOR | FUNCIÓN | ACTUACIÓN | FORMACIÓN |
| D | Profesora | Directora | Licenciatura en Pedagogía |
| P1 | Profesora regente | 1º y 2º año (pluridocencia) | Magisterio Indígena. Está cursando PROLIND |
| P2 | Profesora regente | 3º año | Licenciatura en Pedagogía |
| P3 | Profesora regente | 4º y 5º año (Pluridocencia) | Licenciatura en Pedagogía |
| P4 | Profesora regente | Lengua <i>Tupí</i> | Licenciatura en Pedagogía y Curso de Revitalización de la Lengua <i>Tupí</i> |
| P5 | Profesora regente | Educación Física y Artes | Magisterio Indígena |
| P6 | Profesora regente | Educación Infantil | Magisterio Indígena |
| M.A. 1 | Manipuladora de Alimentos | Matutino | 4ª grado primaria |
| M.A. 2 | Manipuladora de Alimentos | Vespertino | 4ª grado primaria |
| ASG 1 | Auxiliar de Servicios Generales | Matutino | Enseñanza Secundaria |
| ASG 2 | Auxiliar de Servicios Generales | Vespertino | Enseñanza Primaria |
| APEE | Auxiliar Pedagógico de Educación Especial | Vespertino | Enseñanza Secundaria |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

Por cuestiones éticas y con la intención de mantener la confidencialidad del nombre de todos los profesionales de la escuela, fue usado en el cuadro que figura más arriba las iniciales correspondientes a la función/actuación de cada uno. Debo registrar también que todos los profesores involucrados en esta investigación fueron muy importantes, no solamente en lo relacionado con la educación escolar *Tupinikim*, sino también dando apoyo e informaciones sobre la cultura, las costumbres y la organización de la aldea.

RELATO DE LA INVESTIGACIÓN

Con la intención de ampliar el diálogo, se preconizó realizar una observación *in loco* en la escuela de la tribu indígena *Tupinikim* que habita en la aldea Pau Brasil, en el

municipio de Aracruz, Provincia de Espírito Santo. El haber escogido este instrumento de investigación empírica se hizo por la necesidad de una aproximación con la realidad en cuestión y de esta forma tener así la posibilidad de coleccionar datos para la fundamentación del estudio del caso propuesto en el comienzo de esta investigación: las metodologías utilizadas por los profesores indígenas para la enseñanza de la lectura y de la escritura y los proyectos utilizados en el aula para la afirmación de la identidad étnica, la perpetuación de la cultura, el rescate de la historia y revitalización de la lengua *Tupi*, conforme a las Directrices para la Política Nacional de educación Escolar Indígena.

Lüdke y André (1986:18) presentan una justificación sobre la relevancia de este método de investigación en la Educación: “El estudio de este caso particular es que se desarrolla en una situación natural, es rico en datos descriptivos, hay un plan abierto flexible y enfoca la realidad de forma compleja y contextualizada.”⁶⁹ Este tipo de investigación se caracteriza por el aspecto exploratorio, con registros descriptivos de extrema importancia para el análisis, que nos llevan a la interpretación y comprensión del hecho estudiado.

Las conversaciones y las entrevistas siempre ocurrieron fuera del tiempo de la observación, y el trabajo de investigación de campo se realizó concomitantemente a la lectura de tesis, artículos, disertaciones, legislaciones y varias otras publicaciones relativas a la educación escolar indígena en Brasil, en Espírito Santo y, en especial, en Aracruz, este local fue escogido por la autora de este trabajo para la realización de esta investigación empírica.

La propuesta de esta investigación fue desarrollada en tres momentos distintos: primero, fue hecha la definición y la selección del problema, la elección del lugar para ser investigado y así mismo se hicieron contactos para posibilitar el acceso al campo de Investigación. Después, fue realizada la búsqueda para la comprensión e interpretación del problema investigado y la descripción de las situaciones observadas en algunas prácticas de la vida escolar y, por último se produjo el enfrentamiento de los datos reales y las posibles explicaciones teóricas para que se

⁶⁹ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 69.

pueda interpretar y comprender el fenómeno investigado. Los resultados preliminares alcanzados con esta modalidad investigativa están detallados abajo y, más tarde, a través de comparaciones y análisis, tendremos las respuestas a las preguntas que fomentaron toda esta investigación.

El día 04 de abril de 2016, realice un protocolo junto a la Secretaría Municipal de Educación de Aracruz, hice una solicitud de liberación para que me permitieran presentarme a la comunidad escolar de Pau Brasil y, desde ese momento, desarrollar junto a la comunidad la investigación, que por mí, fue propuesta. En este mismo día (04/04/2016) estuve en la sede de la FUNAI, ubicada en la aldea Irajá y que es responsable por todas las aldeas de la región, con el fin de presentarme, y hablar de mi proyecto de investigación, para ser evaluada por el grupo responsable por toda la organización de todas las aldeas de la región.

Después de cumplir con todas las exigencias burocráticas, fui, al fin, autorizada a realizar mi investigación junto a la EMP Indígena Pau Brasil. La primera visita ocurrió el día 11 de mayo de 2015, cuando me presente a la comunidad Pau Brasil. Entregue a la Directora mi proyecto de investigación. Ella me presentó a todas las funcionarias de la Escuela, y luego, me llevó a conocer su estructura física y finalmente me llevó a la sede de la asociación de la comunidad. Allí conocí al presidente de la asociación, el señor Aldir de Conceição Cruz, que me presentó al Cacique, el señor Valdeir Almeida. Conversamos rápidamente, hable con el Cacique sobre los objetivos de mi investigación y fue así que me dieron la bienvenida y el permiso para comenzar con mis observaciones, de este modo, pude asistir a las clases desarrolladas en la Escuela.

Registro de las Observaciones Realizadas en la EMP Pau Brasil

En las primeras visitas utilicé el ómnibus habitual, que hace el trayecto de la aldea a la ciudad. Más tarde, haciendo amistades, comencé a utilizar el ómnibus escolar, que era responsable por el trayecto de los alumnos indígenas del 6º al 9º año y de la Escuela Secundaria que necesitan ir a la ciudad para dar continuidad a sus estudios.

Creo que relatar la experiencia de observación en la EMP Indígena Pau Brasil se vuelve más interesante y coherente retratando el mundo tan particular de cada profesora y su grupo en cuestión. Con este fin, elabore un esquema de presentación, conforme está expuesto abajo:

• **12 de mayo de 2016**

La primera observación que voy a relatar ocurrió en el salón de clases de la profesora P2, que tiene cuatro años de experiencia como docente y es responsable por la clase de 3º año, curso matutino, de las 7:00h a las 11:30h. En esta sala, compuesta por siete niñas y siete niños con edad entre 08 (ocho) y 09 (nueve) años, hay cuatro alumnos que no saben leer ni escribir. La profesora P2, me contó en una charla informal, que en el año 2015, de un total de 15 (quince) alumnos que formaban el 3º año, solamente 4 (cuatro) estaban alfabetizados. Esto sucedió porque las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Primaria recomiendan firmemente que los 3 (tres) primeros años deban ser considerados como un único ciclo pedagógico sin interrupción, puesto que considera que la alfabetización no tiene carácter evaluativo con el fin de promoción de un nivel para otro.

La Educación Infantil es considerada la primera etapa de Educación Básica y su finalidad es promover el desarrollo integral del niño, garantizando la alfabetización y el letramiento y el desarrollo de diversas formas de expresión. Aunque sepamos que reprobar no es una solución, hay que cuestionarse si la aprobación de quien no aprendió no termina por producir el efecto bola de nieve con resultados desastrosos. En todas las clases fui presentada a los alumnos como una alumna en prácticas, y futura profesora. En un primer momento fui recibida con desconfianza y curiosidad. Pero esto no duró mucho tiempo, luego los niños se comportaron naturalmente y, fueron muy atenciosos, siempre me saludaban en el comienzo y en el final del día. El tema tratado por la profesora al iniciar la clase fue la escritura y el objetivo de la nota, ya que ella comenzó la clase explorando la Lengua Portuguesa. Utilizó el libro didáctico de la red.

Hizo una lectura oral de la nota que estaba impresa en el libro y, oralmente, estableció las diferencias de la estructura textual del texto y de la carta, esta estructura textual fue estudiada en la clase anterior. A continuación, ella copió la nota que fue leída en el pizarrón y pidió para que los alumnos la copiaran en el cuaderno. Después, la actividad que se pidió fue que cada alumno hiciera una anotación en su cuaderno.

Luego del recreo, tuvieron la clase de Historia, la profesora pidió que los alumnos abrieran el libro didáctico en una determinada página y orientó para que los alumnos colorieran el mapa de la Provincia de Espírito Santo, recordándoles, rápidamente, que era una continuación de una clase anterior.

La última clase fue con la profesora P5, que era profesora de Educación Física y Artes. La clase de Educación Física fue realizada en la Cabaña Central, allí no hay espacios adecuados para la práctica de deportes. La clase siempre ocurre de la misma forma: la profesora espera a los alumnos debajo de la Cabaña Central y de allí pasa a orientar los juegos como *muerto-vivo*, *pasa el anillo* o cualquier otro juego que los alumnos piden o le enseñan. En un momento determinado, uno de los niños encontró un pájaro muerto y lo trajo para el centro de la Cabaña, haciendo del pequeño animal como si fuese la pelota de un rápido *picado* (lunfardo) utilizado en Brasil para denominar un juego de fútbol recreativo, de reglas libres, sin ninguna preocupación formal).

La clase se desarrolla sin material específico, sin metodologías o procedimientos didácticos pedagógicos. P5 trabaja de forma pasiva, tratando siempre sobre la tendencia recreacionista, es decir, una clase desprovista de conocimientos teóricos, promoviendo un papel equivocado del profesor que usa la educación física como un subterfugio ocasionando ocio de una manera aislada, sin ninguna supuesta intención. Es obvio que lo lúdico es de extrema importancia para el desarrollo social y competitivo de los niños, pero todas las actividades escolares necesitan de una planificación, racionalización y reflexión crítica para alcanzar determinados objetivos. Se necesita mucho más que apenas buena voluntad, es necesario un investimento material y físico para que la clase de Educación Física sea bien valorizada.

Ese mismo día, en el turno vespertino que funciona de las 13:00h a las 17:30h, observe las clases del grupo multigrado del 1º y 2º año, cuya responsabilidad es de la profesora P1. Esta profesora tiene 04 años de experiencia en la docencia. Todos los días, ella empieza su clase escribiendo en el pizarrón un encabezamiento donde indica el nombre de la escuela, la fecha y la cantidad de niños y niñas presentes en la clase. Enseguida, toma un libro y hace la lectura de algunas páginas. He observado que esa introducción para dar comienzo a su clase es aburrida, no capta la atención de algunos alumnos, que se distrajeron, moviendo algún objeto, dando risitas encubiertas o murmurando.

La historia leída se llama *La Luna y el Sol* y cuenta sobre el indiecito *Jaci* (palabra que, en Lengua *Tupi-Guaraní*, significa *Luna*) que termina por conocer a su prima *Guaraci* (en *Tupi-Guaraní* significa *Luz del Sol*), hija del hermano de su padre, que vive en una ciudad. *Jaci* se siente orgulloso por poder mostrarle a la prima toda su cultura.

Mientras lee, P1 muestra a los niños los grabados que ilustran el texto. Todo esto rescata la atención de los alumnos, que terminan de hacer varios comentarios basados en los grabados. Al finalizar la lectura en este pasaje, la profesora preguntó a los alumnos que tenían en común ellos en relación a los personajes. Algunos (los que estaban atentos) respondieron de inmediato: la misma etnia. Ella aprovechó la historia para tratar sobre la saga de los indígenas de Aracruz hasta que llegaron a la comunidad local. Después, la profesora trabajo sobre un mapa ficticio: que cada uno dibujase en la memoria el mapa de la aldea, recordando la casa de cada residente. Después ella pidió que cada uno dibujara ese mapa, y que no se olvidaran de ninguna casa. Dentro de la pureza, uno de los alumnos preguntó:

- ¿Y la casa de los '*mangangaes*' (abejorros), profesora? ¿Es para dibujar también?

De los nueve alumnos del 1º año, cinco aún no están alfabetizados. Dijo la profesora que a partir de junio serán ofrecidos a los niños que están presentando dificultades en acompañar las clases un refuerzo en horario alterno, para que puedan tener la oportunidad de un acompañamiento mas individualizado y actividades específicas para sus necesidades. Hay en esta sala un niño que fue diagnosticado con el

Trastorno de Déficit de Atención de Hiperactividades (TDAH), que se caracteriza por tener distracción, agitación, impulsividad, olvido y desorganización. Además, este alumno tiene cambios de humor, lo que hace que de un momento para el otro pueda quedarse bastante agresivo con los propios colegas. Para acompañarlo, hay una *APEE*, que se sientan juntos y lo ayudan con las actividades y con el control de su inestabilidad emocional.

Es interesante valorar la declaración dada por la profesora P1 en una de nuestras conversaciones informales, después de las clases. Ella contó que en el año 2015 estuvo dirigiendo un salón de clase de multigrado formada por 3 (tres) años distintos: alumnos inscriptos en el 1º, en el 2º y en el 3º año al mismo tiempo. Dijo que fue un desafío. Después que reclamaron bastante, recibió la visita de un equipo de la Secretaría de Educación Municipal de Aracruz que fotografió, confirió la medida del salón de clase, y, en fin, todo quedó en la misma situación, puesto que según el resultado de esta visita, no solamente el metraje del espacio físico sino que también la actuación de la profesora eran más que suficientes para que no se hiciera ninguna modificación del cuadro en cuestión. Por lo que queda aquí muy claro que, a pesar de todos los derechos conquistados por la educación indígena, todavía hay mucho para ser mejorado. La precariedad de las instalaciones y la falta de investimento de contratar mayor cantidad de profesionales, es decir, justificando esa economía basada en la cantidad de alumnos, hacen que se pierdan muchas de las propuestas hilvanadas por la institución.

Otra curiosidad con respecto a la problemática que orientan los objetivos hilvanados del primer trimestre: *La Historia del Pueblo Tupinikim en el Contexto Local, Regional, Nacional y Mundial*. Pregunte a P2 como es hecho el enfoque sobre la historia del pueblo *Tupinikim* en el ámbito mundial. Ella dijo que lo único que (y probablemente todos los otros profesores indígenas de la región) sabía es que hay *troncos* en otros lugares *fuera de la tribu*, no obstante, no conoce nada. Los profesores estudian y trabajan apenas la realidad histórica local.

• 13 de mayo de 2016

La profesora P3, es la responsable por el grupo multigrado del aula compuesta por los alumnos del 4º y 5º año, tiene sólo apenas 06 meses de experiencia. Esta fue mi observación el día 13 de mayo de 2016, turno vespertino.

Todos los días sus clases también comienzan con la lectura oral de un libro para los niños. En mi primer día de observación junto a esta clase, la profesora ya había comenzado la lectura del libro titulado *Karu Taru*, nombre de un personaje indígena, que tiene como tema la perpetuación de las tradiciones indígenas. Este momento no fue bien provechoso, puesto que la profesora no logró la atención de los alumnos. Su lectura fue hecha de forma mecánica, sin haber un entusiasmo que contagiara, y así, los niños se distraían con otras cosas. Al finalizar la lectura, la profesora hizo algunos cuestionamientos, intentando contextualizar la historia con la vivencia de los niños en la comunidad, y pidió que ellos enumeraran lo que había en común con las tradiciones indígenas presentadas en el libro y las tradiciones de la comunidad.

Luego enseguida, la profesora fue al pizarrón y escribió algunas afirmativas como, por ejemplo:

A. Las viviendas de los indios eran organizadas en círculos, cubiertas de paja, y no presentaban divisiones.

() siglo XVI

() siglo XXI

B. Los alimentos son industrializados.

() siglo XVI

() siglo XXI

Acto seguido, ella distribuyó entre los niños una hoja fotocopiada con todas las respuestas distribuidas en un pizarrón que hacía comparaciones entre las comunidades del Siglo XVI y del Siglo XXI. Me pareció intrigante, puesto que, las afirmativas colocadas en el pizarrón, además de ser bastante fáciles, tenían como punto de referencia el tiempo verbal de estado o de acción. De este modo, la respuesta ya estaba explícita, sin que el alumno tuviera alguna necesidad de crearse alguna expectativa, raciocinio o hiciera comparaciones, y de esa manera, por supuesto, hubo una cantidad muy grande de alumnos con *reconocida competencia de aciertos*.

La tercera actividad del día fue una secuencia de oraciones colocadas en el pizarrón que los alumnos, debían copiar en sus cuadernos, y completar los espacios en blanco con un verbo indicado en paréntesis, en el tiempo pasado. Después de haber orientado a los alumnos con el procedimiento del ejercicio, ella les entregó una hoja con un pequeño texto cuyo título era *¡Fíjate bien, es primavera!* Ella no realizó ni pidió una lectura del texto. Apenas pidió que respondieran, en la propia hoja, las actividades impresas como las anteriores, que eran sólo una copia aburrida de partes del texto. Actividades repetitivas, sin necesidad de reflexión ni cuestionamientos se transforman apenas en códigos desasociados de la situación real, descontextualizados de las experiencias vividas por el alumno.

• 16 de mayo de 2016

La clase siguiente, turno vespertino, con P3, tuvo el mismo ritual: lectura de *Karu Taru* corrección de las actividades del día anterior. Después de la corrección, la profesora dejó el restante del tiempo para la lectura individual. Cada alumno fue a la caja de libros, escogió un libro y volvió a su mesa para leer. Son libros infantiles, un poco abajo del rango de la edad de la clase. Note que ninguno era del tema indígena. Esto era incoherente, puesto que lo ideal es que fuera propiciado para los niños libros que abarquen varios enfoques y niveles de lectura. Se de la dificultad de que esté disponible ese tipo de material, pero también sé que, haciendo la correcta inversión, se logran algunos beneficios para la escuela. También cabe destacar que la profesora, que era ejemplo para la clase, no uso el mismo tiempo con lecturas. Quedó ocupada organizando anotaciones en material particular.

Vale resaltar que es visible una cierta falta de planificación y optimización del tiempo de parte de la profesora. Otro hecho que veo necesario registrar es que en este día, por no haber agua en la comunidad, hubo clase solamente, hasta las 15:30h, hora de la merienda de los niños. Por lo tanto, fueron liberadas para irse.

19 de mayo de 2016

En el tercer día de observación junto a los alumnos del 4º y 5º año, vespertino, se realizó la conclusión de la historia de *Taru Karu*. La profesora P3 aprovechó las oportunidades permitidas por las historias para valorizar, por ejemplo, los consejos que el padre del personaje daba al hijo reforzando conceptos morales como la importancia de los consejos que dan los que tienen más experiencia, el respeto a la igualdad y enseñar a los alumnos que la posición social alcanzada por las personas no debe remplazar el valor de los relacionamientos.

Hay en esta clase una alumna que se destaca, y voy a nombrarla de forma ficticia de Ana Flor. Ella llamó la atención del grupo al hacer varios cuestionamientos a la profesora, pidiendo diferencias entre las tribus *Tupinikim* y *Guaraní*. A pesar de que son relativamente cercanas, las dos tribus tienen diferencias muy peculiares. Los *Guaraní* son mucho más reservados, poco accesibles. Dentro de la comunidad y también fuera de ella, los *Guaraní* sólo conversan entre sí utilizando su lengua materna. Inclusive, durante la alfabetización los niños, solamente en el 3º año comienzan a aprender la Lengua portuguesa. Su jerarquía trae consigo cacique, paje, ancianos, parteras, o sea, reglas muy rígidas, como el corte de los cabellos y de las mujeres que salen de la tribu sin permiso o, si tienen la salida permitida, no regresan en el horario estipulado.

La alumna Ana Flor hizo otra pregunta muy apropiada: “¿porqué algunos indígenas tienen vergüenza de identificarse como indios”? La profesora explicó que es por causa de la imagen que se atribuye al indígena como un ser perezoso, violento. Por este motivo aprovechó la situación para reanudar la historia, hablando de los jesuitas, de la tentativa de esclavización, de la substitución impuesta a los negros en el uso gratuito de la mano de obra, del trabajo forzado y que a veces el indígena también discrimina al no indígena. Así, la profesora terminó por recomendar como actividad un dibujo de acuerdo con la historia del libro leído y que, después, reescribieran la historia de *Taru Karu* en sus cuadernos.

La clase estaba interesante y realmente muy atractiva, luego de la intervención de Ana Flor, pero, infelizmente, la profesora no supo aprovechar el momento y así, después del recreo, tomo prestado algunos videos (dibujos animados) con uno de los alumnos (ella había pedido en la clase pasada que quien tuviera dibujos

animados en casa que lo trajera) para que la clase lo viera sin ningún objetivo ni planificación, y mucho menos ninguna contextualización con el tema explorado hasta aquel momento, y así finalizar el día.

Por lo tanto, se hace necesario registrar que, en esta primera etapa de observación, en las salas multigrados no había, como era de esperarse, niveles diferentes de actividades atendiendo a las particularidades de los grupos, que forman la sala, es decir, todas las actividades fueron dadas sin distinción, no habiendo mayor grado de dificultades para los alumnos más *avanzados*. Todas las tareas propuestas eran colectivas, esto puede significar una armadilla, puesto que la misma propuesta de actividad puede ser bastante fácil (y al mismo tiempo poco interesante,) para unos y muy difícil para otros alumnos. Así, los niños pierden la oportunidad de enfrentar situaciones específicas para el grado de conocimiento de acuerdo con su saber. Se hace una clase, configurada, homogénea y mecánica para un grupo muy heterogeneo, práctica que contribuye para la perpetuación de las necesidades individuales, puesto que las dificultades encontradas en los niños permanece, la mayoría de las veces, sin posibilidad de progresos.

En fin, tuve la oportunidad de asistir, en ese día, a dos clases de Lengua *Tupí* (o *Tupinhe' enga*). Confieso que mi curiosidad estaba aguzada, y así conocí a la profesora P4, que ministra dos clases de Lengua *Tupí* por semana en cada clase.

Antes de relatar esa experiencia de la observación de las clases de la Lengua *Tupí*, debo destacar algunas curiosidades que me fueron anticipadas durante la conversación informal que tuve y varias situaciones de diálogo con la profesora P4.

1. Los adultos no tienen ni siquiera el mínimo de conocimiento de la Lengua *Tupí*. La importancia de estudiar la lengua materna así, se vuelve, mucho más comprensible cuando tenemos esta información. Infelizmente todo contacto que los alumnos tienen con la Lengua *Tupí* comienza y termina dentro de la escuela. Después que concluyen el 5º año, van para la sede de la ciudad y así acaba esta oportunidad de dominar la propia lengua. De este modo, en poco tiempo, se olvidan del vocabulario aprendido por no practicarlo más. Siempre cuestioné si no sería posible tener por lo menos un encuentro

semanal en la Cabaña Central, a la noche, para charlar un rato en *Tupí* con toda la comunidad, haciendo algún juego utilizando esa lengua, en fin, hacer algunas intervenciones para que no se pierda el trabajo practicado por la escuela, no obstante, P4 habló de innúmeras dificultades que imposibilitarían esta práctica.

2. Hay una curiosidad relacionada al primer día de clase del año de la Lengua *Tupí*. Cada niño es bautizado con un nombre indígena. El bautismo ocurre de la siguiente forma: la profesora se dirige al pizarrón y coloca varios nombres en *Tupí*, generalmente relacionados a la naturaleza, y cada alumno escoge aquel nombre que más le gusta, casi siempre siguiendo el gusto por la pronunciación de la palabra, incluso sin saber su significado. Después que todos escogieron el nombre copian las palabras y anotando al lado quien es el dueño de ese nombre. Enseguida, la profesora traduce cada nombre.

3. La enseñanza de la disciplina lengua *Tupí* fue una conquista alcanzada sólo en el 2001. Al comienzo, diez indígenas de las tribus *Tupinikim* participaron del curso de *Revitalización de la Lengua Tupí*, ministrado por profesores de la tribu⁷⁰ de la Provincia de Paraíba, nordeste de Brasil. Esos profesores vinieron a dar clases modulares a los futuros profesores de *Tupí*. Al terminar el curso apenas cuatro tuvieron interés de trabajar para la escuela enseñando lo que habían aprendido. Hoy, sólo Janaína continúa en el trabajo. Se quejó que hace años no tiene ninguna oportunidad de actualización, no tuvo más contacto con sus profesores, tiene que arreglarse sola para estudiar y mejorar sus conocimientos. Todo esto sin contar con la mínima cantidad de material para estudio. También me mostró la copia de un diccionario antiguo que traduce *Tupí*/Portugués, fruto del trabajo de estudiosos que vivieron mucho tiempo en comunidades indígenas para poder perpetuar esa forma de comunicación. El sueño de Janaína es pasar un tiempo junto a los

⁷⁰ Según Moonen (1975:01), los “*Potiguaras* era la denominación de los indios que, en el siglo XVI, habitaban la costa del Nordeste de Brasil, aproximadamente entre las actuales ciudades de João Pessoa, en Paraíba, y São Luís, en Maranhão. Sus últimos remanentes viven actualmente en los municipios de Bahía de la Traição y Río Tinto, en la costa septentrional de Paraíba.” Generalmente se traduce *Potiguara* como *pescadores de camarón* o *comedores de camarón*. (HOLANDA, Aurélio Buarque. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 1975:1123) Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas.

Potiguares, esta tribu utiliza el *Tupí* de forma permanente. Ella dijo que ya perdió la cuenta de cuantas veces pidió apoyo financiero a la Secretaría Municipal de Educación para realizar ese sueño. Por lo tanto no cree más en esta posibilidad. Ella no me aclaró cómo ha intentado ese apoyo financiero, si formalizó su pedido, si hubo alguna persona interpelando por ella, porque sería realmente un lucro inmenso para todas las comunidades indígenas de la región si ella pudiese realmente estar junto a *Potiguares* por un determinado tiempo participando de un proceso de intercambio de experiencias y aprendizaje para que, cuando vuelva, pueda compartir (y, ¿porqué no también capacitar a otros profesores?) para concretizar, de hecho, la enseñanza de la lengua *Tupí*. Esta realización sería una acción efectiva que comprobaría la seriedad de la política educacional específica en el rescate de la lengua materna de las tribus *Tupinikim*.

P4 comenzó su clase dibujando el rostro de un niño y el de una niña en el pizarrón. Al lado de cada uno escribió



KUMINÍ = 7



KUHATAÍ = 11

TEMIMBO'E = 18.

Usando la Lengua *Tupí*, P4 registro que, en aquel día, había dieciocho alumnos en el aula, siendo 7 (siete) niños y 11 (once) niñas.

Ella comenzó la clase haciendo una revisión oral, en *Tupí*, de los nombres de las partes del cuerpo humano, estudiados en la última clase. Después, ella comenzó a hablar sobre *xe rembi'u* (mi alimento), y enumeró en el pizarrón las *ybá* (frutas) propias de la aldea. Ella citaba algunas *ybá* y los alumnos iban traduciendo, pues, ya habían estudiado ese contenido en otro momento. Enseguida, la profesora enumeró en el pizarrón los siguientes alimentos, conforme a lo que muestra el cuadro 5, *infra*:

Cuadro 5: Nombres de frutas y otros alimentos expresados en las lenguas *Tupinikim* y Portuguesa

| NOMBRES DE FRUTAS Y OTROS ALIMENTOS EXPRESADOS EN LAS LENGUAS TUPINIKIM Y PORTUGUÉS | |
|--|----------------|
| <i>Naná</i> | Ananá |
| <i>Pakobã</i> | Banana |
| <i>Akâiu</i> | Cajú |
| <i>Marakuña</i> | Maracuyá |
| <i>Ajaka</i> | Cajá |
| <i>Ybajuba</i> | Naranja |
| <i>Jabutikabá</i> | Jabuticaba |
| <i>Akuña</i> | Uva |
| <i>Akanguapá</i> | Manzana |
| <i>Ingá</i> | Yacuchimbillos |
| <i>Kamandaĩ</i> | Frijoles |
| <i>Abatiĩ</i> | Arroz |
| <i>Abati</i> | Choclo |
| <i>To'o</i> | Carne |
| <i>Pirá</i> | Pescado |
| <i>Guamunhý</i> | Cangrejo |
| <i>Mangaba</i> | Mango |
| <i>Anhumatioba</i> | Sandía |
| <i>Reri</i> | Ostra |
| <i>Guyá sapukaia</i> | Gallina |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

Después de entrenar bastante la pronunciación, la profesora pidió para que ellos dibujaran 10 (diez) de los alimentos estudiados en aquel día. Después de un tiempo razonable para realizar la actividad, la profesora escribió en el pizarrón 5 (cinco) pequeñas frases en *Tupí*. Y pidió que los alumnos se dirigieran al pizarrón para traducirlas. Resulta interesante que, a pesar de que estaban en el 4º y 5º año, casi todos los alumnos usaban solamente letras de imprenta. Para finalizar la clase, entonaron una música en la Lengua *Tupí* con dos alumnos tocando el tambor y el güiro.⁷¹

Resulta interesante relatar que, al observar la relación de frutas discriminadas en el pizarrón estaban específicamente la manzana y la uva, esto ocurrió al atardecer, cuando ya no había alumnos en el aula, pregunte sobre esas frutas, que no eran propias de los indígenas y, en este sentido, no constaban en el vocabulario de la Lengua *Tupí*. La profesora me dijo que “Ella hace traducciones” de acuerdo con su

⁷¹El güiro es un instrumento de percusión hecho de madera.

conocimiento de fonemas. Dijo, por ejemplo, que en *Tupí* sólo existen los números uno, dos, tres y cuatro. Por consiguiente se apropian de analogías para crear los numerales de 5 (cinco) a 10 (diez). Cinco es la palabra referente a *nuestra mano* (cinco dedos). Diez, *dos manos*. El numeral 6 es registrado como *nuestra mano más un dedo*. Dieciséis significa las *manos más un pie más un dedo*. Dijo también que “creamos palabras que son necesarias por el uso común”, como *cobertura grande* = vestido largo). Otro ejemplo es la palabra *panadería*. Los indios no conocían el pan, no obstante, hacían *monhang*, una receta a base de mandioca. De esta forma se junta esta palabra, a *miapé*, que significa *lugar que hace* y el resultado de esta unión es *monhang-miapé* (lugar que hace el pan). Estas adaptaciones lingüísticas terminan de suceder por causas de circunstancias de nombrar las necesidades de la comunidad, lo nuevo, aprovechándose de datos que ya están catalogados. Los profesores de la lengua indígena están en el proceso de construcción de un *Tupí* bien diferente del hablado en el siglo XVI.

Es de incuestionable importancia el intento de rescatar el uso de la Lengua *Tupí* en las escuelas de Educación Indígena. Pero, a pesar de todo, la creación de vocabularios, propios en cada comunidad, hace que no puedan comunicarse con facilidad cuando están juntos a otras etnias, aún al utilizar como base la misma lengua, en este caso, el *Tupí*, porque dejan de tener un carácter lingüístico y se transforman en dialectos particulares colectivos.

• 20 de junio de 2016

El día 20 de junio observe las clases de 3º año, turno matutino. La profesora P2 siempre comienza sus clases pidiendo que un alumno vaya adelante para leer un pequeño libro de historias infantiles o cuentos. El grupo es muy tranquilo, lo que resulta en permitir ese tipo de actividad, sin embargo, ningún alumno presta atención en la lectura, hecha en voz baja, monótona: algunos niños leen otros textos, otros miran el tiempo, otros manosean sus materiales. Una segunda y una tercera alumna realizó otra lectura, y la situación fue la misma. Posiblemente, los libros, siempre son los mismos que están a disposición en una caja, y, ya no ejercen interés en los alumnos.

Pregunté, luego después de la clase, como se hace para escoger a los lectores del día. Ella me respondió que deja cada día a tres alumnos para que se presenten de forma espontanea a realizar esa lectura al iniciar la clase, sin embargo, casi siempre son los mismos alumnos que se disponen a leer. Por eso, para poder ver la participación de otros alumnos, ella termina por designar a otros lectores. Todo esto conduce a algunas situaciones singulares. Los alumnos casi alfabetizados se sientan a su lado y pronuncian las sílabas, sin ninguna comprensión de lo que está registrado frente a ellos, los que todavía no saben leer nada, miran los grabados e inventan, oralmente, una historia.

La segunda y tercera clase fueron dadas por la profesora P4. En ese día presencié un poco más de la Lengua *Tupí* (*Tupinhe' ega*).

La clase comenzó con la profesora dibujando un rostro femenino y otro masculino, preguntando a los alumnos cuantas *Kunhataĩ* (niñas) y cuantos *Kunumĩ* (niños) estaban presentes en aquel día. Después de eso, los niños cantaron una música en *Tupí* que enumera partes del cuerpo. Mientras entonaban la canción, hacían gestos, mostrando dedos, cabeza, manos y así sucesivamente. Enseguida, la profesora se dirigió al pizarrón y escribió el siguiente vocabulario:

Cuadro 6: Palabras expresas en las Lenguas *Tupinikim* y Portuguesa.

| PALABRAS EXPRESAS EN LAS LENGUAS <i>TUPINIKIM</i> Y PORTUGUESA | |
|--|-----------|
| <i>Ybirá</i> | Árbol |
| <i>Panamá</i> | Mariposa |
| <i>Paraná</i> | Mar |
| <i>Kĩarasy</i> | Sol |
| <i>Ybatinga</i> | Nube |
| <i>Okara</i> | Plaza |
| <i>Tupaba</i> | Cama |
| <i>Tupinakyĩa</i> | Tupinikim |
| <i>Upaba</i> | Laguna |

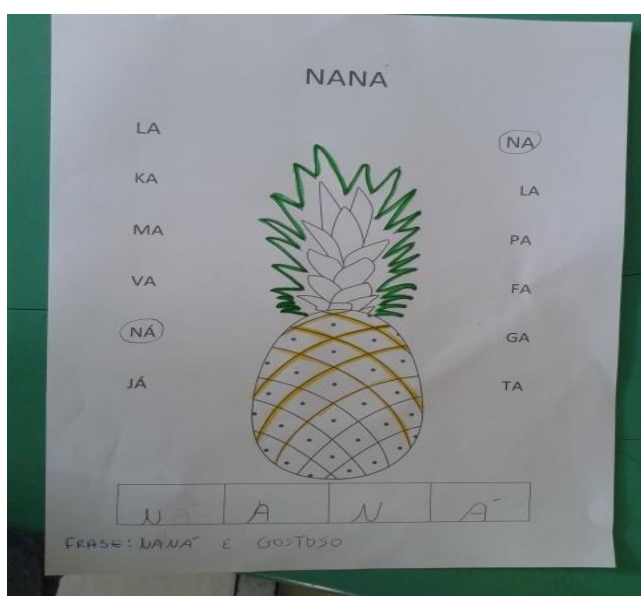
Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

Es necesario registrar una cierta incoherencia entre las palabras escogidas para que hagan parte del vocabulario, pues además de no presentar ningún enlace con la

actividad anterior (partes del cuerpo), podemos notar que algunas no hacen parte de la misma naturaleza de sentido (¿árbol, mariposa, mar, sol, nube, “cama”?).

La actividad siguiente (también fuera de contexto) fue la hoja con el dibujo ananá (*naná*, en *Tupí*). En esta hoja había varias sílabas, y la orientación fue para que los niños hagan un círculo alrededor de las sílabas de la palabra *naná*, que separen las letras de esa palabra, que hicieran una frase en Lengua Portuguesa con la palabra “ananá” y, finalmente, que pintaran el grabado.

Figura 07: Actividad dada en la clase de Lengua *Tupí*



Fuente: fotografía producida por la autora.

Podemos ver que estas actividades no tenían (o no deberían representar) ningún grado de dificultad para los alumnos del 3º año. Pero no fue así, sobre todo, uno de los alumnos no pudo ni siquiera asociar la palabra *naná* con el dibujo. La profesora apuntaba para el grabado y preguntaba: ¿Cuál fruta es? Y las respuestas eran las más inesperadas posibles, como: *papel*. O mejor aún: *Hummm... banana*. Cuando, al fin, pudo reconocer la fruta (en portugués), la profesora le pidió que hiciera una frase utilizando el ananá. En este momento, el niño se vio perdido. Él miraba alrededor, miraba hacia las paredes, escogía las palabras al azar. Entonces la profesora comenzó a dar ejemplos de frases. Uno de los ejemplos dados fue:

“Juan⁷² maneja el auto”. Y al ser alentado a formar una frase usando la palabra ananá, el alumno dio una sonrisa de conocedor de todas las respuestas y dijo:

- *Yo manejo el camión.*

Ella me miró y le dio una sonrisa como si dijese: *me desisto*.

Cuando, por fin, la profesora decidió que debería seguir con las actividades, ella paso el siguiente ejercicio en el pizarrón:

TEMPIABÓ = ACTIVIDADES

1. Vamos a separar las sílabas:

- a- *Ybirá*
- b- *Okara*
- c- *Ybatinga*
- d- *Tupinakyia*
- e- *Upaba*

2. Identifique los meses en las frases:

- a- *Pedro nació en el mes de ñasypó.*

El cumpleaños de Ana va a ser en ñasyõi.

- b- *La navidad será en el mes de ñasyoûakõi.*

- c- *Juan compró su auto en el mes de ñasypy.*

Observación: así como los numerales, los profesores de la Lengua *Tupí* estipularon las palabras que expresan los meses del año. Los indígenas contaban el pasaje del

⁷² Juan nombre figurativo para no exponer al nombre en cuestión.

tiempo a través de lunas (*ĩasy*). A partir de ahí, quedó establecido que la 1ª luna equivale a enero; la segunda luna equivale a febrero; la tercera luna es marzo y así sucesivamente.

Los meses del año fueron puestos en el pizarrón para que los alumnos pudieran resolver la actividad 2, de la siguiente manera, conforme está representado en el cuadro 7, *infra*:

Cuadro 7: Meses del año representados en las lenguas Portuguesa y Tupí.

| Meses del año representados en las lenguas Portuguesa y Tupí | |
|--|----------------------|
| Enero | <i>ĩasypy</i> |
| Febrero | <i>ĩasykõi</i> |
| Marzo | <i>ĩasymosapyr</i> |
| Abril | <i>ĩasyrundyk</i> |
| Mayo | <i>ĩasypó</i> |
| Junio | <i>ĩasypooĩepé</i> |
| Julio | <i>ĩasypómokóiõ</i> |
| Agosto | <i>ĩasypómosapyr</i> |
| Septiembre | <i>ĩasypókundyk</i> |
| Octubre | <i>ĩasypuã</i> |
| Noviembre | <i>ĩasypuãoiepe</i> |
| Diciembre | <i>ĩasypuãkõi.</i> |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

Teniendo en manos una riqueza inenarrable, y una responsabilidad inmensa de trabajar con una Lengua que está en riesgo de desaparecimiento, la profesora pierde una óptima oportunidad, de hacer de sus clases un momento de aprendizaje real al utilizar actividades descontextualizadas, fragmentadas y repetitivas. Inyecta en sus alumnos una cantidad de informaciones que en poco tiempo harán parte de un aprendizaje artificial y mecánico por no planificar los contenidos explorados y por no utilizar una metodología más acorde con la necesidad de los alumnos.

En las dos últimas clases los niños tuvieron clase de Arte con la profesora P5. Ella trajo una caja grande con recorte de revistas, tijeras sin punta, cordel y pegamento, con el objetivo de que los niños hicieran banderolas para adornar la escuela por causa de la fiesta junina.⁷³

⁷³ Fiesta popular en homenaje a tres santos católicos: San Juan, San Pedro y Santo Antonio, marcada por mucha alegría, color y adornos como banderolas, globos y hogueras y también por la famosa danza de cuadrillas, además de comidas típicas y juegos para animar los visitantes. Es normal ser festejada en las escuelas y en las parroquias católicas.

Aquí destaco cuan enriquecedor sería que los alumnos sepan un poco más de esta tradición: tanta historia para contar, tanto folklore para explorar...

Figura 08: banderolas



Fuente: fotografía producida por la autora.

Figura 09: salón de clase adornada por banderolas



Fuente: fotografía producida por la autora.

• 22 de junio de 2016

Turno vespertino. Volví a observar las clases del 1º y 2º año, grupo de la profesora P1. En este día, la primera clase fue de Historia.

Este grupo comenzó a estudiar la problemática específica del segundo trimestre: *LA Organización Política del Pueblo Tupinikim en el Contexto Local, Regional, Nacional y Mundial*. Aprovechando la oportunidad de que estamos en un año electoral (habrá elección para escoger los nuevos intendentes y concejales en todo el país), la problemática de este semestre estará explorando el proceso selectivo del Cacicato. ¿Cómo sucede? ¿Cuáles son los requisitos básicos para postularse al cargo de cacique?, La profesora les dijo a los niños que ellos irían, de forma breve, simular una elección, colocando dos alumnos como candidatos al cargo de cacique para ser elegido por el grupo.

La profesora tomó como punto de partida el enfoque que comenzó en la clase pasada de Historia cuando trajo para un debate y entrevista con el grupo al señor Antonio Carlos Pinto – conocido cariñosamente por “Señorito”, uno de los ancianos de la aldea, que vino a explicar cómo se constituye la organización política de la aldea Pau Brasil. Según el, en la jerarquía hay el siguiente tramo: cacique, vice-cacique, liderazgo y comunidad. Este momento fue registrado por los niños en un cartel que ellos mismos confeccionaron y lo colocaron para exposición en la pared al lado de la puerta.

Figura 10: cartel confeccionado por los alumnos de 1º y 2º año - Momento de Reunión en la cabaña.



Fuente: Fotografía producida por la autora.

Los dibujos expuestos en el mural retratan la Cabaña Colectiva que queda en el centro de la aldea, este lugar es importante para toda la comunidad, ahí se reúnen para tratar temas de interés general o también hay reuniones descontraídas.

P1 recordó, oralmente, algunos momentos de la entrevista con el Señorito, y desde esa circunstancia explicó que el primer cacique en esta aldea fue electo en 1978, cuando la comunidad fue, legalmente, reconocida como aldea indígena a través de los estudios de la FUNAI y del Consejo Misionero Indigenista, de tal modo que comprobaron que los pobladores de esta localidad eran realmente indios. Pero lo que más me impresionó fue saber que en la aldea Tres Palmeras ya tuvieron como

líder a una cacica, lo que demuestra cuán grandes fueron los cambios por las cuales las tribus han pasado.

Muy sorprendente e interesante es la forma como los indígenas de la comunidad Pau Brasil (y, por lo que parece, de todas las comunidades indígenas ubicadas en los alrededores del municipio de Aracruz) nombran o describen esos cambios con neologismos pertinentes a sus necesidades, como la palabra *cacica*, inexistente en la lengua portuguesa, creada para denominar un líder (cacique) representada por una figura femenina.

Esta clase finalizó con la profesora diciendo que en la próxima clase de Historia volverán con el tema.

La clase siguiente fue de Lengua Portuguesa. El tema del día fue el número del sustantivo. La profesora dibujó una choza en el pizarrón y al lado escribió: *Singular = indica varios seres o elementos*. Después dibujó tres chozas (habitaciones indígenas) y señaló que: *Plural = varios seres o elementos*.

De este modo la profesora inició su clase haciendo distinción entre el singular y el plural, utilizando oralmente diversos sustantivos como ejemplos. Enseguida, ella pasó en el pizarrón la siguiente actividad:

1. Descubra el secreto y continúe:

el lápiz – los anillos – la nota – las fieras – el cacique – las niñas ballenas - el auto – la abeja – el pueblo – la pileta – los pájaros – los peces – los líderes – la comunidad

Singular

Plural

Hay que resaltar cuanto puede ser cuestionable el no hacer actividades diferenciadas para el 1º y para el 2º año, dado que estamos en un salón de multigrado y los niños en este ambiente cumplen etapas diferentes de aprendizaje. Los niños no pudieron entender lo que la profesora estaba esperando de ellos, porque no entendieron el enunciado del ejercicio: *descubrir el secreto*. Al explicar a los niños que debían distinguir que palabras del pizarrón estaban en el singular y cuales estaban en el plural, transcribiéndolas abajo, ella, de forma repentina, dijo: *“Todos deben hacer esta actividad, principalmente el 2º año, que ya sabe leer”*. ¿Y aquellos alumnos que no saben leer? ¿Por cuánto tiempo se quedarán apenas copiando del pizarrón signos desprovistos de significado para ellos? ¿Y cuál es el significado de transcribirse palabras sueltas, descontextualizadas, en un proceso de aprendizaje? Y tal vez es un esfuerzo de traer para el salón de clase los acuerdos establecidos de valorización cultural y de la rutina de la comunidad, la segunda actividad orientada por la profesora fue utilizando palabras propias de la vivencia indígena, que estaban descriptas en el pizarrón:

2. *Forme frases con las palabras abajo:*

Cacique –

Liderazgo –

Comunidad –

Aldea –

Reunión-

Tupinikim –

Si entendemos que los años iniciales de alfabetización de un niño deben estar fundamentados en la apropiación de la base alfabética, en el dominio de la lectura y de la escritura, tenemos que repensar en la importancia de los conceptos gramaticales, principalmente cuando estos conceptos son ejemplificados por palabras de difícil comprensión y asociación, como, es el caso, de decir que el sustantivo nombra *un ser o elemento* y enseguida ejemplificar ese ser o elemento con palabras como *liderazgo, reunión o comunidad*. La abstracción difícilmente es entendida por los niños dentro de la conceptualización gramatical. Infelizmente, los

pocos que pudieron responder a las actividades llevaron los cuadernos hasta la mesa de la profesora, para la corrección individual, y no fue posible, de esa manera, acompañar las intervenciones del profesor junto a los alumnos.

• 23 de junio de 2016

En este día, junto a la clase de 1º y 2º año, P1 dio 3 (tres) clases de Matemáticas y 2 (dos) de Lengua Portuguesa. En la primera clase de Matemáticas el tema explorado fue la marcación de horas en el reloj analógico. Los niños reclamaron: dijeron, es mucho más fácil mirar las horas en el celular. Aún así, se quedaron atentos a los relojes que la profesora dibujo en el pizarrón, uno marcando las horas a través de punteros y el otro usando números. Los niños iban respondiendo, en la medida de lo posible, a las preguntas formuladas por la profesora, mientras ella iba dibujando punteros y modificando las horas y minutos.

La segunda y la tercera clase fueron interesantes, creativas y la participación de los niños fue algo animador. La profesora los desafió con el juego “*La cerbatana*”⁷⁴. Por tanto, les mostró dos cerbatanas y explicó que eran armas de sople generalmente hechas de bambú, usadas por tribus indígenas para cazar aves. Según ella, las flechas, al ser lanzadas, pueden alcanzar 30 metros de distancia.

En este juego, cada alumno sólo puede usar dos flechas. Ellos deben soplar las flechas por el orificio de la cerbatana y embocar en el blanco que esta puesto junto al pizarrón del salón de clase. Enseguida es hecha una suma de la puntuación.

⁷⁴ Cerbatana: S. f. tubo largo por el cual se expelen, flechas y pequeños proyectiles; cerbatana: “Las flechas de la cerbatana y las tacuaras del arco, de toda la tribu... llevan en el pico la dosis necesaria de veneno que el (el pajé) calcula para derribar el pájaro, dejar tonto el cuadrúpedo, detener el pez, inmovilizar el hombre.” (Raimundo Moraes, País das Pedras Verdes, pp 225-226) – (HOLANDA, Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1975:1482). Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas.

Figura 11: Cerbatana



Figura 12: Juego de la Cerbatana



Fuente: fotografía producida por la autora.

Fuente: fotografía producida por la autora.

Ejemplo: **Ana Flor***: $5 + 15 + 0 + 5 = 25$

Juan*: $0 + 15 + 25 + 0 = 40$

* Nombres ficticios para los alumnos.

Otra actividad lúdica que agrado mucho a los niños fue la utilización de objetos pequeños para la formación de unidades y decenas. P1 distribuyó, tapitas de gaseosas, semillas de pau-brasil ⁷⁵ , y palitos helado y pidió que los niños los agrupen en grupos de cinco elementos. Aprovechando el nombre de los niños que ya estaban en el pizarrón, ella fue indicando cuantos grupos cada uno podría hacer y cuantos elementos habían sobrado sin conseguir la cantidad estipulada por la profesora. Ejemplifico abajo como se dio ese cálculo:

⁷⁵ Pau-brasil: *S. f.* Árvore da família das leguminosas de matas mais ou menos secas e cuja madeira é vermelho alaranjado, pesada, dura.[O nome da nação brasileira vem dele, que era objeto de intenso comércio nos tempos coloniais em virtude do corante vermelho que se extraía do lenho e servia para tingir vestidos e fazer tintas de escrever. Hoje é árvore rara]. (HOLANDA. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, 1975:1.048). Texto traduzido pelo autor. Citação original Bloco de Notas.

Supongamos que la alumna Ana Flor haya podido realizar 17 grupos de cinco elementos (tapitas, semillas y palitos) y sobraron tres elementos, los cuales no formarían un grupo (lo determinado es cinco elementos). Así, Ana Flor = $17 - 3 = ¿ ?$ Entretanto Juan pudo formar 10 grupos de cinco elementos. Y apenas sobraron dos elementos. A continuación, Pedro = $10 - 2 = ¿ ?$

Figura 13: Grupo de 05 elementos.



Fuente: fotografía producida por la autora.

Y de esa forma todos se divirtieron, trabajaron e hicieron muchos cálculos.

Luego del recreo tuvimos clase de Lengua Portuguesa. La profesora copio en el pizarrón el siguiente texto:

El Payaso del Ojo Tuerto (Graça Batituci)

El Payaso del Ojo Tuerto estaba cansado de vivir trabajando solamente en el circo. El dejó de hacer tareas de payaso y fue a buscar otro trabajo en una fábrica. Este nuevo trabajo no le gustó, porque tenía que llevar sobre sus lomos muchas pero muchas tejas. Quedó con ampollas en sus manos y dolor en sus rodillas. Sin embargo, al oír los consejos de su mujer, volvió a ser el del ojo tuerto y a actuar junto con Pimpollo en el circo del Payaso del Ojo Tuerto.

Al mirar el texto, enseguida entendí que la intención de la profesora sería explorar fonemas, trabajando el *dígrafo lh*⁷⁶. De mi parte, yo esperaba que la profesora iba a continuar con el contenido que comenzó en la clase pasada, el número del sustantivo, porque evidentemente, este tema no había sido muy bien entendido por los niños. Otra vez hay una fragmentación de contenidos, un tema que empezó de forma descontextualizada y sin una preparación para el nuevo tema. Algunos alumnos copiaron el texto sin tener idea del sentido de muchas palabras. Por lo tanto, ella pidió a los alumnos que sabían leer, que fueran leyendo el texto de forma oral, leyendo cada uno, un párrafo. De esta manera el texto fue leído cuatro veces.

Luego de la lectura, la profesora preguntó a los alumnos que situación ellos habían notado “*que hay y que encontraron bastante en el texto*”. Un alumno, dando una gran sonrisa, dijo:

- ¡*Letras!*

- *No* - retruco la profesora. - *Además de las letras. ¿Ustedes notaron que use repetidamente dos letritas en varias palabras?*

Y los niños no pudieron entender lo que ella esperaba por respuesta.

- *¿Qué quieres decir?*

- *Explica de nuevo...*

Y la profesora dejó de intentar para ser entendida. Ella fue al pizarrón y mostró, indicando varias palabras, como el *lh* había sido usado con persistencia. Pero, no obstante no explicó el motivo, ni siquiera habló sobre el sonido. Simplemente pidió que los niños reescribieran en el cuaderno todas las palabras que tenían el *lh*. Luego, como de costumbre, los niños iban hasta su mesa llevando cada uno su cuadernito para mostrarle que habían hecho la tarea. Y así terminó más un día de clase.

• 24 de junio de 2016

⁷⁶ Dígrafos: conjunto de dos letras que representa un único fonema (INFANTE, 2001:96). En la lengua Portuguesa el dígrafo *lh* aparece cierta dificultad al escribirlo como es el caso de la palabra “payaso” (em Português PALHAÇO). Es común la grafía incorrecta “paliaso” por asimilación del sonido (nota de la autora).

En este día la observación fue hecha en el aula del 4º y 5º año, junto a la profesora P3. El horario de este día fue: dos clases de Lengua Portuguesa, una clase de PROERD y dos clases de Matemáticas.

Como praxis, la profesora inicio la clase haciendo lo que ella llama de *lectura compartida*. Sin embargo, es sólo ella quien siempre lee. Y esta vez la historia elegida fue “*El señor Juan, Pedro y doña Juanita*”.

Los alumnos intentan prestar atención, y este hecho ya fue dicho por mí. Algunos pueden, pero es muy difícil. Esa historia es de un libro llamado “*Historias Indígenas*”, y trata sobre el suspenso, el miedo. En el medio de la historia, la profesora concluye la lectura, dejando el final para el otro día.

En este momento, preguntó para el grupo de que tenían miedo. Entonces de repente los niños despertaron de su letargo. Uno dijo que tenía miedo de fantasma. Otro, del hombre lobo. Varios dijeron que el miedo que sentían era del *saci-pereré*⁷⁷. Y uno de ellos preguntó:

- *Tía*⁷⁸, ¿usted cree que es verdad que existe el *saci-pereré*?

La profesora dijo que no estaba segura si existía, tenía dudas. Después de todo, tanta gente dijo que ya vio, hay tantas historias... Un alumno, con los ojitos muy abiertos, enseguida dijo:

- *Yo lo creo, tía. Don Juan, allá cerca de la iglesia, ya lo vio. Y me contó un montón de cosas...*

-*Bueno, no sé si existe o no, pero vamos a finalizar el tema para comenzar nuestra clase de Portugués* – respondió la profesora.

Y así se perdió una oportunidad muy rica de explorar un mito indígena, que ejerce una inmensa atracción en todos los niños, una buena conexión para apropiarse del

⁷⁷Saci: [Del tupi sa'si] S.m. Bras. Una de las más populares entidades fantásticas de Brasil, negrito de una sola pierna, de pipa y con gorro rojo (fuente, este último, de sus poderes mágicos) y que, conforme a la creencia popular, persigue viajeros o les arma emboscadas por el camino; saci-cerere; saci-pereré; matim-pereré. Novo Dicionário da Língua Portuguesa (HOLANDA, 1975:1257). Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de Notas.

⁷⁸En Brasil, es común en los primeros años escolares que los alumnos se refieran a los profesores como “tíos”. Es una cuestión de familiaridad. (Nota de la autora)

folklore nacional, literatura, oralidad, y tantas otras posibilidades. Y de esta forma se inicio la clase de Lengua Portuguesa, ya planificada (planificación inflexible) con el siguiente dicho que fue escrito en el pizarrón:

Las liebres, los zorros y las águilas

Cierta vez las liebres comenzaron una larga guerra feroz contra las águilas y vieron que no iban a poder vencer a sus enemigas sino buscaban ayuda. Delante de esta situación, fueron a conversar con los zorros para ver si querían hacer una alianza con ellas para luchar contra las águilas. Las liebres se quedaron felices cuando los zorros respondieron educadamente que les gustaría mucho ayudarlas en todo lo que fuera posible. Sólo que la alegría de las liebres duró poco, pues los zorros continuaron diciendo, con sinceridad, que también eran amigas de las águilas.

Moraleja: sólo es posible formar una sociedad cuando los dos socios están unidos alrededor de una misma causa.

(Fábula de Esopo)

Fue hecha la lectura oral por un alumno y a continuación la profesora pasó en el pizarrón las siguientes preguntas para ser respondidas de acuerdo con el texto, conforme presentadas en el cuadro 8, *infra*:

Cuadro 8: Cuestiones para Interpretación.

| Cuestiones para Interpretación |
|---|
| 1. ¿A qué genero textual pertenece ese texto? |
| 2. ¿Cuáles son los personajes que hacen parte de la historia? |
| 3. ¿Quién fue a conversar con los zorros para hacer una alianza? |
| 4. ¿Quiénes eran los amigos de los zorros? |
| 5. De su opinión: ¿si usted fuera el zorro ayudaría o no a las liebres? |
| 6. Retire del texto tres palabras en el plural |
| 7. Retire del texto cuatro palabras con encuentro vocálico |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

Infelizmente, la corrección ocurrió como de costumbre, los alumnos llevando los cuadernos hasta la mesa de la profesora para la corrección individual. Un desperdicio muy grande, pues la corrección en el pizarrón, de forma colectiva, es enriquecedora. No obstante, que se hayan oído diferentes respuestas (aunque las respuestas esperadas de esta actividad en particular no permitían muchas divergencias, en su gran mayoría es una transcripción mecánica de palabras retiradas del texto), pueden levantarse posibilidades, estimular argumentación favorables y contrarias y, más que eso, sacar dudas que son constantes y comunes a varios alumnos, alcanzando aquel que tiene temor o vergüenza de reconocer no haber entendido algo. Y refuerzo mi asombro por no ver nunca actividades específicas para los diferentes niveles de alumnos, recordando que estamos dentro de una escuela con salas de clase multigrados.

Nuevamente hubo una pérdida inmensa al no explorarse la metáfora situada en esa fábula. Sin tener una mirada más profunda, la profesora no estimula a su clase a cuestionar el tenor de la historia sintetizada en la moraleja: *sólo es posible formar una sociedad cuando los dos socios están unidos alrededor de una misma causa*. ¡Que riqueza contextualizada y perdida en esa citación! Una sociedad, dos socios unidos, una sola causa...

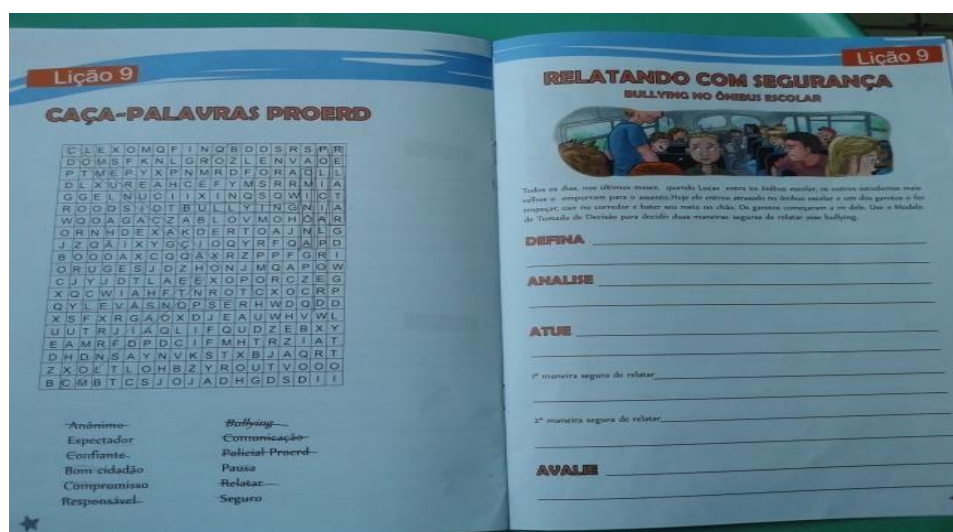
Al final de la segunda clase llegaron el cabo Galdino y el cabo Meireles, ambos eran de la Policía Militar y responsable por el Programa Educacional y resistencia a las Drogas, por este motivo los niños vibraron de alegría. De esta manera los dos saludaron a la clase y de inmediato comenzaron su trabajo. Enseguida, pidieron que los alumnos agarren sus cartillas, un material específico que los niños reciben en el comienzo del curso, y que abrieran en la página de la música que guía todo el programa. También recordaron a los niños que deberán memorizar la letra y cantar bien bonito para el día de su graduación, pues los padres y toda la comunidad se harán presentes para homenajearlos. Y así los niños cantaron en cuatro oportunidades, acompañados por un equipo de sonido que trajeron los dos policías.

Canción de PROERD

Existe un programa

Que te va a ayudar
Existe un amigo
Que te va a enseñar
Que el problema de las “Drogas”
Merece atención
Y para mantenerse a salvo
Es necesario decir NO.
Cultivando el amor propio
Controlando la atención
Pensando en las consecuencias
Resistiendo a la presión
Como amar la propia vida
Y a las DROGAS decirle NO
Quien le enseña es el amigo
Pero es suya la decisión.
PROERD es el programa
PROERD es la solución
Luchando contra las DROGAS
Enseñando a decir NO.
(Letra y música del Subteniente de la Policía Militar de Rio de Janeiro Claudio Coutinho dos Santos).

Figura 14: manual de PROERD



Fuente: fotografía producida por la autora.

La foto de arriba muestra, de forma aleatoria, las actividades relacionadas con el objetivo del Programa, que además de alertar para el peligro de las drogas, utiliza textos pequeños simulando posibles situaciones del día a día y como debemos comportarnos. En el caso de la actividad de arriba, el tema abordado fue una situación de *bullying* dentro del ómnibus escolar.

Los dos responsables por la clase perdieron mucho tiempo al intentar hacer funcionar el retroproyector de la escuela. No obstante, no lo lograron. Por este motivo, pidieron a los niños que se agruparan de una forma que sea posible ante el *notebook* que trajeron para poder acompañar el material que sería exhibido. Por lo tanto, mucho de lo que estaba planificado no salió conforme a lo que ellos esperaban. Después de perder tanto tiempo intentándolo, tuvieron que darse prisa en dar la clase, y en el inicio hablaron del significado de las palabras dependencia y abstinencia.

Los niños, agrupados, vieron de la forma que fue posible un video alertando contra los maleficios de varias drogas, como la marihuana, el cigarrillo, el alcohol y el *crack*. También presentaron, a través del video, una droga que todavía es una novedad en Brasil, el *krokodil*. Explicaron a los niños que esa droga posee ese nombre por causar necrosis a las partes del cuerpo de los dependientes, haciendo que la piel quede con un tono verdoso y escamoso. Por este motivo, mostraron una pequeña película en el que pudieron ver el espectro de los usuarios, y los niños se quedaron horrorizados, haciendo muecas de espanto. Sin embargo, por causa de la pérdida preciosa de tiempo, no fue posible a los alumnos de preguntar, o comentar sobre sus experiencias con dependientes de alguna de las drogas presentadas en el video (especialmente, el alcohol) y apenas se quedaron como oyentes, pasivos y llenos de curiosidades. Enseguida, tocó el timbre del inicio del recreo. La merienda les estaba esperando, y asimismo el hambre. Luego, cada uno salió para agarrar su plato y regresaron al salón de clase para comer su merienda.

A continuación, después de veinte minutos comenzó la clase de Matemáticas.

La profesora escribió en el pizarrón el tema a ser explorado: *Medidas de Masa*. Ella preguntó a los niños cuales eran las medidas estandarizadas y las no

estandarizadas. Como estandarizadas, respondieron: kilómetro, metro, centímetro, kilo. Y como no estandarizadas citaron: un paso, un palmo, un brazo. Y así la profesora los felicitó y les recordó que las medidas estandarizadas se difieren de las no estandarizadas por el hecho de tener una medida determinada y compartida dentro de la sociedad. Por esto les mostró un ejemplo, midiendo su mesa con seis palmos. Enseguida, pidió que un alumno midiera la misma área usando la mano propia, y probó que había diferencia en el resultado final, puesto que, las manos tenían diferentes tamaños. Luego, la profesora preguntó que era la medida llamada *cuarto*. Me quedé muy atenta, pues sólo conocía, como medida, el *cuarto* de horas, que equivale a *quince minutos*.

Pero, las respuestas de los alumnos me dejaron perpleja. Dijeron, con conocimiento de causa que el cuarto es una pesada caja de madera con capacidad para pesar diez kilos y que son muy utilizados hasta el presente por las familias que producen harina de mandioca para pesar el producto y vender en gran cantidad para que los comerciantes lo revendan. En este momento, uno de los alumnos propuso:

- *Tía, en la casa de mi abuelo hay un cuarto. ¿Puedo ir allá a buscarlo?*

Como la casa del abuelo era muy cercana a la escuela, la profesora le autorizó y en pocos minutos teníamos un cuarto, que era desconocida para mí, en el salón de clase.

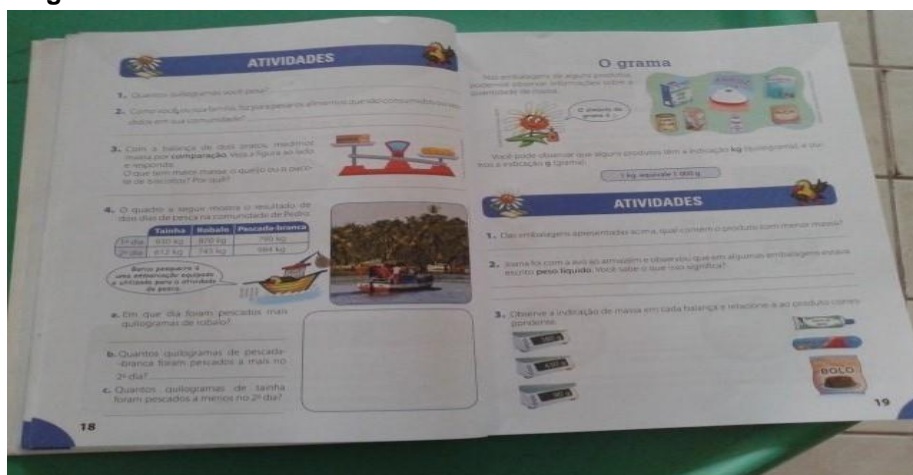
Figura 15: Cuarto – medida de masa.



Fuente: fotografía producida por la autora.

Y así, la clase de matemáticas continuo hasta terminar el día con los niños realizando las actividades relacionadas con medidas que estaban en el propio libro didáctico – *Nuevo Girasol* – páginas 18 y 19.

Figura 16: actividad de Matemáticas en el Libro Didáctico.



Fuente: fotografía producida por la autora

• 22 de agosto de 2016

En este día, la observación se realizó en el periodo matutino. Como era un lunes, asistí a una clase de Lengua Portuguesa, dos clases de *Tupí* y dos clases de Artes en el salón de clases del 3º año.

La clase de Lengua Portuguesa fue una actividad de lectura individual. Después de la llamada, la profesora orientó a que cada alumno escogiera un libro de historia que estaba dentro de la caja, luego, que se sentaran en su silla y leyeran. Como fue observado en otras ocasiones, las clases de lectura son realizadas sin incentivo, sin motivación y sin el ejemplo de lectura de la propia profesora, lo que origina desinterés, conversaciones, y una pérdida preciosa de tiempo.

Enseguida, a las ocho horas la profesora de Lengua *Tupí* llegó. De esta forma, P2 se retiró, todo esto sucedió en el momento en que los grupos están bajo la responsabilidad del profesor de Artes, *Tupí* y Educación Física, luego, van para un lugar tranquilo de la escuela y tienen su momento de planificación, también el tiempo

reservado para organizar sus próximas clases, corregir pruebas, y en fin, organizar sus tareas.

En este día, el tema de la clase fueron *Los Medios de Comunicación*. P4 comenzó colocando el encabezamiento en el pizarrón, repitiendo siempre el mismo ritual de dibujar la carita de un niño y el de una niña, y también que los alumnos anoten en el pizarrón la cantidad de estas figuras. En este día había 7 *Kunumĩ* (siete niños) y 8 *Kuhataĩ* (ocho niñas), un total de 15 *Temimbo'e*. Enseguida, P4 se dirigió al pizarrón y anotó las siguientes palabras:

Tepiakapué-televisión

Nh'engapué - celular/teléfono

Kuatiar - carta/diario⁷⁹

Después que repitieron oralmente varias veces esas palabras, P4 se dirigió al pizarrón y anotó la siguiente palabra:

TEMBIOPÓ⁸⁰

1. Dibuje las figuras de los medios de comunicación.

Después de un tiempo razonable, la segunda actividad fue la siguiente, conforme a lo anotado en el pizarrón:

2. Recorte las letras y forme frases.

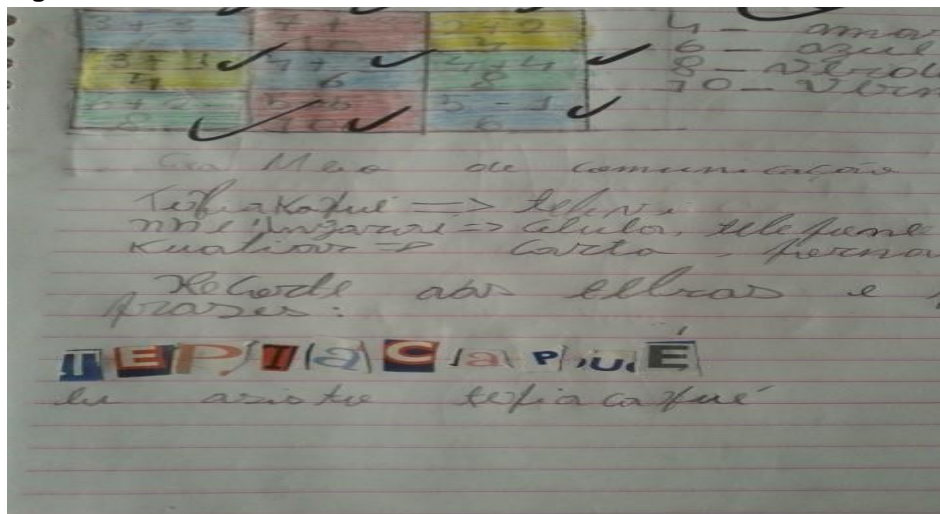
La profesora explicó, de forma oral, que quería que los alumnos hicieran, pero quedó muy impreciso. En realidad, la segunda actividad, de la forma como fue enunciada en el pizarrón, quedó muy confusa. Lo que la profesora esperaba de los niños era que recorten de libros y revistas viejas, las letras que forman las tres palabras de la Lengua *Tupí* aprendidas en la clase, que armen y peguen las palabras y después

⁷⁹ Al terminar la clase, tuve la curiosidad de preguntar para la profesora de qué modo ella y otros investigadores crearon esas palabras, ya que son objetos que no existían en otras épocas. Ella me explicó que la creación de esas palabras se realizó con la unión de palabras de un significado cercano a su sentido: *Tepiakapué* = *tekia* (ver) + *pué* (lejos); *Nh'engapué* = *nh'enga* (hablar) + *pué* (lejos); *Kuatiar* = registrar, dibujar.

⁸⁰ *Tembiopó*= actividades

que formen frases con esas palabras, mezclando la lengua Portuguesa con la Tupí, sin embargo, apenas una alumna lo pudo hacer, conforme a la figura de abajo:

Figura 17: actividad

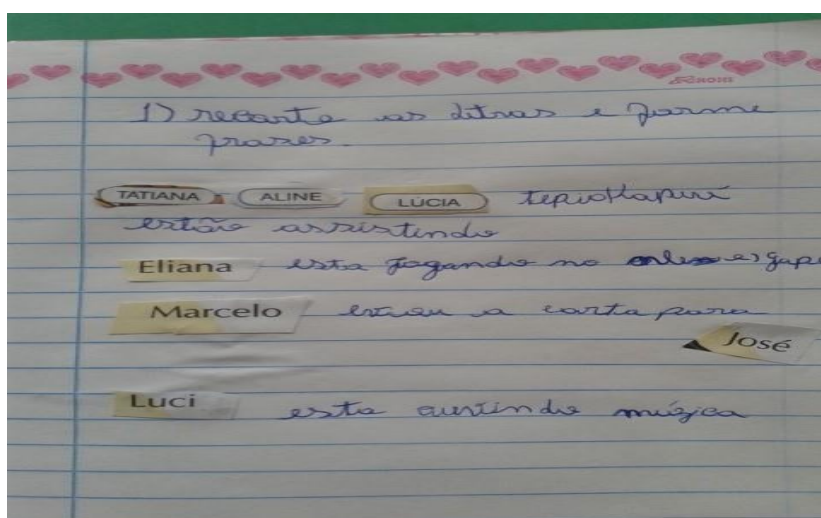


Fuente: fotografía producida por la autor

Aún con errores de ortografía, el alumno pudo lograr lo que la profesora proponía (propuesta de difícil entendimiento) y, después armar la palabra *Tepiakué*, ella formó la frase: “**yo veo tepiakué**” (con errores ortográficos).

Como la mayoría de los niños no pudo entender el enunciado, el resultado fue otro: recorte de nombres propios y construcción de frases (como, por ejemplo “**Luci está oyendo música**” o “**Marcelo evio la carta para José**”) casi todas solamente en lengua portuguesa, con errores ortográficos, como en el ejemplo de abajo:

Figura 18: actividad



Fuente: fotografía producida por la autora.

El grupo tuvo un tiempo considerable para realizar esta actividad, luego atendiendo a un pedido de la profesora, ellos organizaron el aula, juntaron toda la basura ocasionada por la actividad de recorte y volvieron tranquilos a sus mesas. Finalizando la clase, el profesor escribió en el pizarrón la siguiente frase y pidió a los niños la traducción:

Kunumño-nhe'eng nhé gapué (El niño habla por el teléfono con la mujer).

A continuación, aprovechando el ejemplo dado en el pizarrón, ella mostró que el fonema **o-** indica la tercera persona del discurso. También mostró el uso de otro fonema, **a-**, indicador de la primera persona del discurso, con dos nuevas frases:

Eliana o-sepiak tepiakapué. (Eliana ve televisión).



3ª persona

Ixé a-sepiak tepiakapué. (Yo veo televisión)



1ª persona

Al finalizar el día, hubo dos clases de Artes. De esta manera, no puedo ver entusiasmo ni en los alumnos y mucho menos en el profesor, ya que siempre trae actividades que no logran encender la pasión en la clase, como si todo no pasara de una simple obligación de ocupar el tiempo de los niños, perdiendo un momento tan rico, que podría ser aprovechado con la enseñanza del arte artesanal que es propia de la cultura *Tupinikim*, y reaprovechando materiales fácilmente encontrados en la localidad, como semillas, tintas extraídas de plantas y arcilla, para la fabricación de vasijas, máscaras, cestos, bisuterías y tantas otras actividades que, con certidumbre, serían mucho más contextualizadas, propicias a la experiencia y necesidad de esa comunidad.

La clase de hoy fue un texto pasado en el pizarrón (con el olvido del nombre del autor):

Laguna

***Yo no vi el mar.
No sé si el mar es bonito.
No sé si el es bravo.
El mar no me importa.***

***Yo vi la laguna.
Si, la laguna.
La laguna es grande
Y calma también.***

***En la lluvia de colores
De la tarde que explota
La laguna brilla.
La laguna se pinta
De todos los colores.
Yo no vi el mar.
Yo vi la laguna...***

Actividad: Ilustre el poema.

También es interesante observar que son pocos los alumnos que reclaman. Creo que ya están condicionados a este tipo de clase. Por lo tanto, enumero, algunos aspectos cuestionables de las clases de Artes, que se repetirán en todas las observaciones realizadas:

- No alcanzan los objetivos descritos en el *Currículo para las Escuelas de las Aldeas Tupinikim* (como ya citados anteriormente) y,
- Instigan a la pasividad de los alumnos al no reivindicar una clase más agradable y diferente del padrón utilizado por la profesora.

Aún es común que encontremos escuelas y profesores que descalifican la importancia de las clases de Arte, disciplina constantemente desvalorizada, e inferior en relación a las otras disciplinas. Solamente el 20 de diciembre de 1996 la nueva Ley de las Directrices y Bases de la Educación Nacional determinó que *la enseñanza de Arte constituirá componente curricular obligatorio en los diversos niveles de la Educación Básica, de forma que promueva el desarrollo cultural de los alumnos* (LDB nº 9.934/96, art. 26, párrafo 2º). Aún así, todavía es muy común que

encontremos profesores despreparados y profesores que no valorizan o no reconocen la importancia de esa disciplina en la formación del docente, proponen en sus clases actividades desconexas, sin objetivo ni planificación.

23 de agosto de 2016

En este día, observe las clases del grupo de 1º y 2º año, en el turno vespertino. Fueron dadas dos clases de Historia, dos de Lengua Portuguesa y una de Matemáticas.

En este día, por primera vez, vi a la profesora dividiendo el pizarrón, el lado izquierdo para los niños del 2º año y el lado derecho para el 1º año. En estos dos lados, colocó el encabezamiento, como está detallado abajo, e le dio un tiempo a los niños, para copiar y completar, en los espacios en blanco, por orden, el propio nombre, la cantidad de niños presentes, la cantidad de niñas presentes y el total de alumnos:

Cuadro 09: Encabezamiento-comienzo de clase.

| | |
|--|--|
| EMP INDÍGENA PAU BRASIL MARTES, 23 DE AGOSTO DE 2016 ALUMNO (A) _____ NIÑOS _____ NIÑAS _____ TOTAL _____ | EMP Indígena Pau Brasil Martes, 23 de agosto de 2016 Alumno (a) _____ Niños _____ Niñas _____ Total _____ |
|--|--|

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

En este día me imagine que P1 daría actividades específicas para cada grado, y quedé ansiosa por ver como eso sucedería. Pero no fue así, lo único diferente, apenas fue en el encabezamiento: letras de imprenta para los más chicos y cursiva para el 2º año.

Luego enseguida, de realizar la llamada, P1 dijo que irían a dar continuación a un proyecto que ya había comenzado la clase pasada que tiene como tema el *Histórico del Agua en Nuestra Aldea*. Ella les contó a los niños como el liderazgo de la aldea, apoyada por los *órganos competentes*, lograron realizar la instalación de la red hidráulica para que cada casa tuviera agua. Nos contó además sobre el Rio Shay, hasta el momento, la única opción para bañarse, lavar ropas y pescar. Y continuó:

- Hoy nosotros vivimos en el lujo. Yo misma ya use mucha agua del río para tomar baño, lavar ropas y lozas. Teníamos que agarrar agua del pozo para llevar a casa. No teníamos baño. Si queríamos hacer nuestras necesidades, teníamos que ir a la maleza.

- ¡Mi mamá también dijo que iba a la maleza! - comentó uno de los alumnos.

- Si no queríamos tomar baño en el río, teníamos que tomar baño de palangana o cuenco, usando una jarrita. Pero cuando tuvimos agua en nuestras casas, nos olvidamos del río, que se llenó de una plantita llamada “oreja de puerco” junto con la plantación de eucaliptos, lo que hizo que quedara muy perjudicado. Vamos ahora a dar continuidad al trabajo, yo quiero armar con ustedes un librito contando ese proceso del agua en nuestra aldea... ahora estoy sólo observando los graciosos que no están oyendo. Por esto necesito que ustedes hagan un dibujo de nuestro río, que luego lo colocaré en la computadora y después será escaneado. Enseguida, vamos a reescribir los textos que ustedes hicieron en grupo la última clase, para mejorar sus escritos. Vamos a tener hoy dos clases de Portugués y quiero que ustedes copien el texto en un póster, para esto les voy a dar una hoja muy grande. Finalmente vamos a socializarnos y trabajar cada texto, reescribiéndolos con la ayuda de todos. ¿Entendieron? Es un trabajo en grupo, todos deben trabajar.

De esta manera ella fue devolviendo a cada grupo el texto ya elaborado. El primero tenía como tema el antiguo pozo que era utilizado por la comunidad; el segundo grupo escribió sobre la fuente; un otro grupo escribió sobre el río y el cuarto grupo sobre la construcción de la red de agua. Los grupos son formados por cuatro o cinco alumnos. Y entonces, mientras unos dibujaban y pintaban sobre el tema de su texto, otros transformaban el texto en el póster para ser expuesto en el pizarrón y también para poder ser reescrito.

Figura 19: reescribiendo el texto.



Fuente: fotografía producida por la autora.

Figura 20: ilustrando el texto.



Fuente: fotografía producida por la autora.

La reescritura de los textos se realiza de la siguiente forma: P1 pega el póster, con la ayuda de los alumnos, indica cuales son las palabras que fueron escritas con errores. Luego, al lado del texto, escribe las palabras de forma correcta. También señala cuales son las palabras usadas de forma repetitiva. Enseguida, vuelve a realizar el texto, mejorándolo, con la cooperación de todos. Una buena forma de trabajar es a través de la corrección textual. No obstante, el gran error fue hacer la misma actividad con dos textos, de forma seguida. Los niños se cansaron y la actividad perdió interés, y su atención.

La clase de Matemáticas comenzó después de la reescritura del segundo texto. P1 colocó en el pizarrón el siguiente contexto:

TABLA: cuadro para consulta de datos; lista de registro de algunas informaciones (en este caso específico, para ejemplificar una tabla, la profesora utilizó la cantidad de alumnos que tiene cada grupo de la escuela).

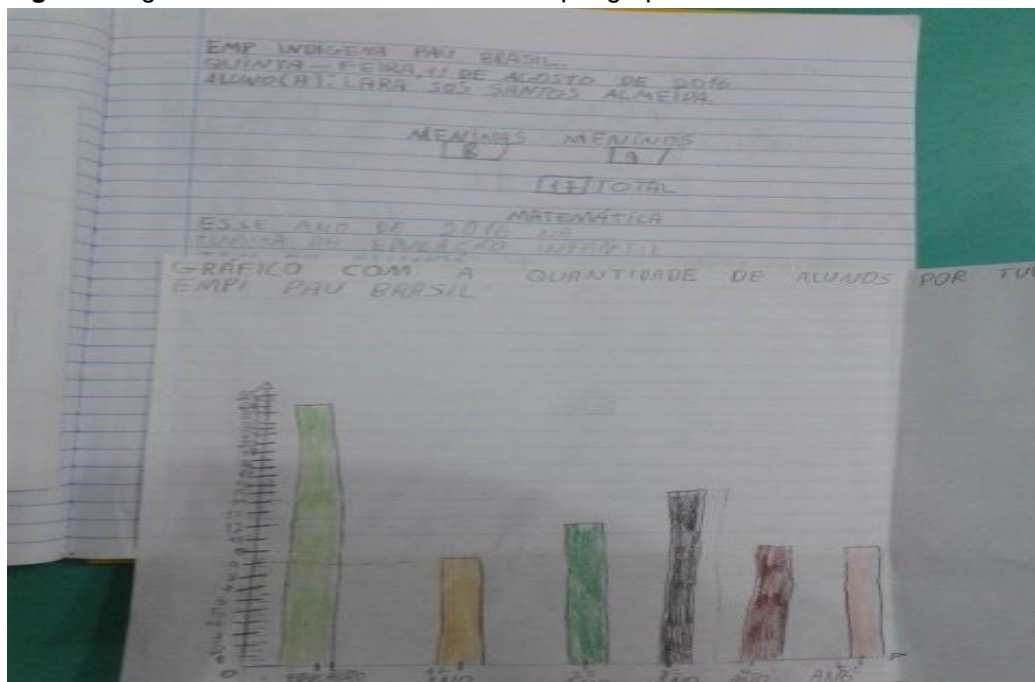
Cuadro 10: Datos expuestos en el pizarrón por la profesora como ejemplo de tabla.

| Grupo | CANTIDAD DE ALUMNOS |
|--------------------|---------------------|
| Educación Infantil | 24 |
| 1º año | 09 |
| 2º año | 12 |
| 3º año | 14 |
| 4º año | 12 |
| 5º año | 07 |

Fuente: Elaborado por P1, 2016.

Luego que los niños copiaron ese contenido en sus cuadernos, P1 les pidió que los comparen con los gráficos hechos en la última clase de matemáticas, también los orientó a comparar las informaciones que ya fueron anteriormente anotadas.

Figura 21: gráfico con la cantidad de alumnos por grupo de la escuela Pau Brasil.



Fuente: fotografía producida por la autora.

En la fuente expuesta arriba, hay una representación de la cantidad de alumnos por grupo representada en forma de gráfico: cada torre colorida reproduce un grupo; se destacan por el tamaño de acuerdo con la cantidad de alumnos. De esta forma, los niños pudieron comparar las informaciones proporcionadas por la tabla con la representación de los datos configurados a través de los dibujos.

5.4.2- Presentación de Relatos Recolectados en Conversaciones Informales

Primer Relato

Una tarde, a través de muchas conversaciones informales que tuve con la APEE, me confesó su gran sueño: ser profesora de Arte. Esta confesión ocurrió después que le hice un elogio, a los trabajos manuales que ella estaba realizando, mientras conversábamos. Estaba haciendo unos arreglos para la fiesta junina que falta poco para ser realizada. Sin embargo, contó que tiene dificultades de hacer un curso

superior de Artes, puesto que, sólo existe este curso en la capital, Vitória. Asimismo, dijo haber conseguido una vacante en una de las instituciones superiores, pero no había como asistir, era lejos y no había dinero, ni transporte. Entre triste y conformada, dijo:

- Es mi sueño. ¿Usted ya se imaginó? Yo podría hacer tantas actividades agradables con los niños... podría ayudar en las clases de matemáticas, haciendo jueguitos creativos, adornaría toda el aula con trabajos hechos por los niños. No sería sólo pintar, pintar, pintar dibujos fotocopiados sin ningún motivo (objetivo), tan sólo para ocupar el tiempo. Eso me da indignación.

Por lo que, ella por causa de su insatisfacción por la falta de oportunidades, hizo una crítica, tal vez hasta de manera inconsciente, hacia las clases improvisadas y descontextualizadas de los grupos de la escuela. Por este motivo, le dije que entonces sería mucho más productivo que pueda estudiar en la propia ciudad, cursar pedagogía y venir para el salón de clase, como profesora de los grados iniciales. Así, mucho más que desarrollar arte, podría estar adornando el mundo de los niños con un conocimiento más alegre, colorido y lúdico. Aún más, le dije para que intentara conseguir una beca de estudios junto a la FUNAI o la SEMED. El me miró con un brillo diferente en los ojos y preguntó:

- ¿Será? Yo nunca había pensado en eso...

Segundo Relato

En una de las visitas que realice, a la hora del recreo tuve el placer de realizar una grande charla con la profesora P4. En ese momento llovía, estábamos en la ventana del salón de clase, mientras los niños tomaban la merienda. Era un momento muy propicio para una conversación informal. Por lo que, pude conducir nuestra conversación tratando sobre la dificultad que algunos alumnos tienen en leer y escribir. Ella me confirmó que sí, que ese problema era un desafío que asustaba a todas las profesoras de la escuela. Hasta porque ellas no sabían cómo resolver esta cuestión.

Dijo, en tono más confidencial, ser hermana de P1, y también que ella tiene un hijo con inmensas dificultades de aprendizaje. Hoy él no estudia más en la escuela de la aldea, por ser del 6º año, ahora está estudiando en una escuela de la sede. Tiene 13 (trece) años de edad y solamente copia, sin ninguna comprensión de lo que hace. Aún dijo, que incluso alertando a la hermana para esta realidad, ella creía que estaba todo correctamente, era una cuestión de tiempo.

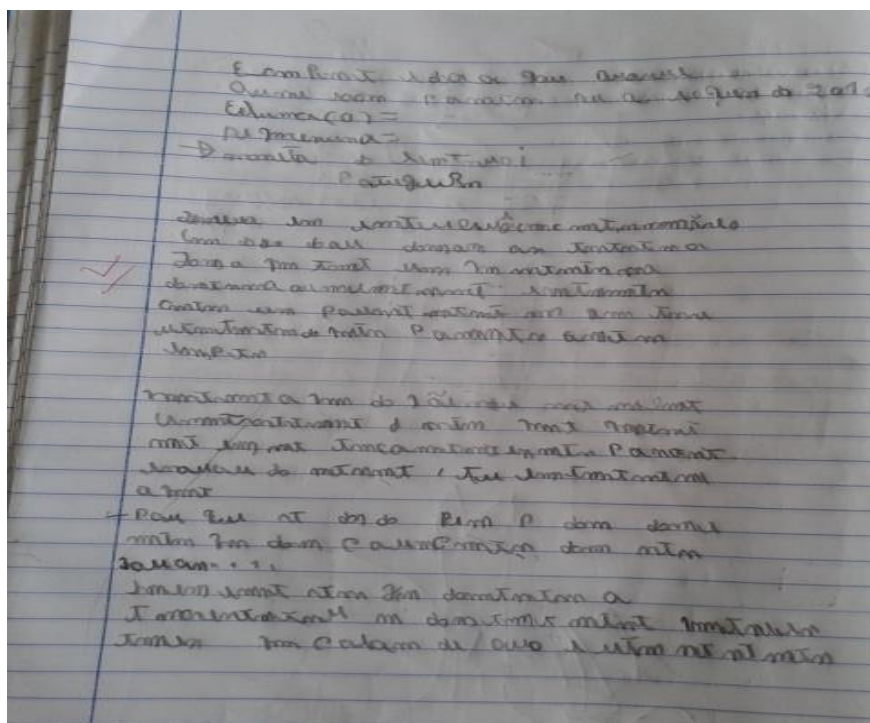
Hoy en día se desespera al ver los resultados de la demora en responder positivamente.

El caso más serio de aprendizaje en la escuela es de un alumno de 3º año, ya está con 11 (once) años, que fue reprobado y ahora, aunque no domine la escritura ni la lectura, de forma elemental, será ascendido al siguiente grado y este hecho, probablemente, continuará sucediendo hasta que el problema sea pasado para la escuela de la sede, de manera cómoda y descomprometida. Los padres, todas las veces que son llamados a la escuela, se encogen de hombros y preguntan: “¿Qué podemos hacer nosotros?”.

Es un niño que no tiene noción de higiene, no asiste a las clases de refuerzo, pero se muere de vergüenza de sus limitaciones. Es impresionante la cantidad de alumnos que hay en la misma situación. Sin embargo, no veo la escuela movilizándose para resolver este grave problema, que genera descrédito en relación al trabajo de los profesores indígenas cuando los alumnos se van a la sede para continuar el curso.

Podemos observar abajo, dos actividades del cuaderno de ese alumno, con una escritura ilegible, sin sentido ni nexo, y con vistos de corrección de la profesora.

Figura 22: Actividades (observar visto del profesor en las actividades totalmente sin nexo).

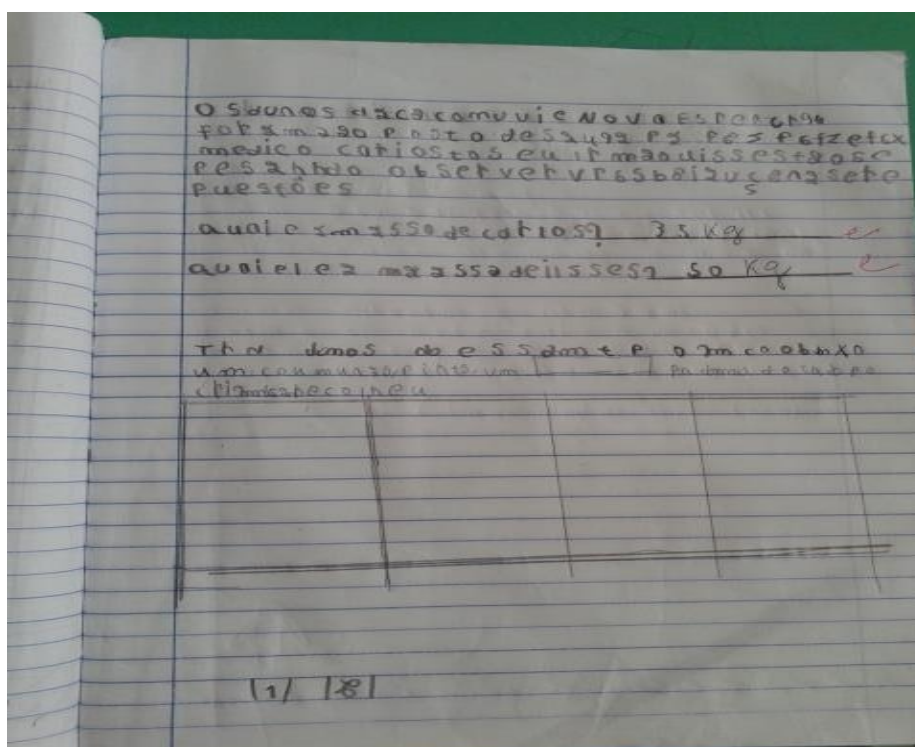


Fuente: fotografía producida por la autora

Podemos observar, arriba en los dos grabados, que no hay ninguna coherencia marcando el cuaderno, a través de un visto, que la actividad *fue hecha* y presentada al profesor. No hay nexo en ninguna palabra escrita por el alumno.

Es realmente desafiador intentar comprender que sucede en esa situación: el alumno ya es repetidor, está en una edad desfasada, el profesor no sabe qué hacer con él (a decir verdad, ni siquiera intenta rescatar a este alumno; creo también que no hay ningún conocimiento de metodologías para alfabetizarlo a esta altura del campeonato, y ni sé si en algún momento tuvo interés en estudiar, y asimismo buscar conocer alguna forma de revertir o, por lo menos, mejorar esa situación tan grave). Reconozco la dificultad, y ni sé si podemos culpar al profesor, tan despreparado y desamparado por las políticas públicas que siempre se olvidan de los que viven en silencio, cuando simplemente pasan el problema para adelante, como si, se lavaran las manos-*hicieron su parte* – como si tal problema no trajera más y más agravantes, casi siempre sin solución.

Figura 23: Actividades (observar visto del profesor en las actividades totalmente sin nexo).



Fuente: fotografía producida por la autora.

5.5- Análisis y Discusión de las Observaciones Realizadas en la EMP Pau Brasil

El registro de las observaciones hechas en el salón de clase de la EMP Pau Brasil me permitió agrupar los datos recolectados, teniendo en cuenta la relación profesor-alumno, actividades de lectura, actividades escritas, enseñanza-aprendizaje, actividades específicas con la intención de rescatar la cultura e historia y otras competencias. Por tanto, en el cuadro 11(*infra*) serán presentadas las características afectivo/emocionales observadas en la relación profesor-alumno.

Cuadro 11: observación en el salón de clase de la EMP Indígena Pau Brasil.

| CARACTERÍSTICAS DE LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO EN LA EMP INDÍGENA PAU BRASIL | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|
| POSTURA DE LA PROFESORA | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Paciencia con los alumnos | S* | S | S | N | N |

| | | | | | |
|--|-----|-------|---|----|----|
| Elogia la participación de los alumnos | S | S | S | S | AV |
| Elabora actividades diferenciadas para los alumnos | N** | N | N | N | N |
| Camina en el salón de clase | N | AV*** | N | AV | N |
| Ajusta la altura de la voz | S | S | S | N | N |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

S = si N = no AV = a veces.

Los grupos son muy tranquilos. Por lo tanto, la relación de amistad y respeto dentro del aula es constante. Los niños se sienten bien acogidos, es un ambiente que favorece el aprendizaje. Las profesoras elogian a los alumnos, de forma discreta, sin demostrar grandes entusiasmos. No veo en ellas mucho sentido del humor. Raramente caminan por el aula, generalmente están en el pizarrón escribiendo o sentadas en su silla.

El aprendizaje no ocurre con todos al mismo tiempo e inclusive teniendo un dominio razonable de los contenidos, las profesoras no planifican actividades diferenciadas, también no respetan el tiempo necesario para el aprendizaje de los alumnos, ni los grados diferentes que, por ser grupos multigrados, comparten el mismo espacio.

El cuadro 12 (*infra*) muestra las actividades comúnmente destinadas al desarrollo de la lectura:

Cuadro 12: Observación en el salón de clase de la EMP Indígena Pau Brasil.

| ACTIVIDADES DESTINADAS AL DESARROLLO DE LA LECTURA | | | | | |
|--|-------|----|----|-----|----|
| ACTIVIDADES | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Lectura compartida | S* | S | S | N** | N |
| Lectura individual | S | S | S | N | N |
| Lectura oral realizada por la profesora | AV*** | AV | S | N | N |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

S = si N = no AV = a veces.

Todos los grupos tienen semanalmente, momentos de lectura individual. Utilizan pocas opciones de títulos que existen en la caja de lectura. Por no haber otra opción, leen y releen las mismas historias varias veces. Es común que las profesoras pidan para que los alumnos lean en voz alta, de pie, frente a la clase. No obstante, infelizmente, este es un momento en que se pierde un tiempo muy precioso, porque además de ser siempre los mismos alumnos que se disponen a realizar la lectura oral de los mismos libros, la mayoría de los niños que son oyentes no se interesan por esta actividad, que termina por ser monótona y agotadora, propiciando

conversaciones paralelas y atención en otras actividades (dibujo, por ejemplo), mientras la profesora se queda sentada observando al alumno lector. Por lo tanto, es necesario que el profesor sepa desarrollar el hábito de la lectura en sus alumnos como si fuera un momento de verdadera satisfacción, destacando la importancia del lenguaje escrito en nuestra vida social y también valorizar la apropiación de los sentidos (letramiento) y no sólo la decodificación de las palabras. Reconozco también la cantidad limitada de material que la escuela proporciona, sin embargo la creatividad alteraría esa limitación. Diversificar los géneros textuales sería una opción, inclusive dentro de la revitalización cultural.

En lo que respecta a la producción de texto, sólo presencie una actividad, junto al grupo de P1, que desarrollo las actividades relacionadas al proyecto *Histórico del Agua en Nuestra Aldea*, con las reescrituras colectivas escritas en el pizarrón.

El cuadro abajo sintetiza las actividades que presencie, en lo que concierne a la producción y reescritura de textos:

13: Observación en el aula de la EMP Indígena Pau Brasil.

| ACTIVIDADES REFERENTES A LA PRODUCCIÓN Y REESCRITURA DE TEXTOS | | | | | |
|---|-----|----|----|----|----|
| Producción y reescritura de textos: actividades desarrolladas | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
| Escritura individual de palabras y frases | S* | S | S | S | N |
| Escritura individual de algunos tipos de texto | N** | N | N | N | N |
| Escritura colectiva de textos pequeños | S | N | S | N | N |
| Reescritura colectiva de textos | S | N | N | N | N |
| Orientaciones sobre la estructura de la ortografía y puntuación durante la producción del texto | S | S | N | N | N |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

S = si N = no

En las actividades de producción y reescritura de texto que son desarrolladas por las clases, pude percibir que los niños carecían de incentivo para dar opiniones personales en cualquier situación. Podemos observar que la actividad desarrollada por P1 – producción y reescritura colectiva de texto -tiene en cuenta un relato descriptivo de la historia del agua utilizada en la comunidad, así como lo escrito en la anotación, que sólo se preocupó con las características específicas de esa tipología textual.

Todo esto ocurrió también en todas las interpretaciones de texto. En realidad, las actividades elaboradas para el estudio de los textos *Las liebres, el zorro y las águilas*

(4º y 5º año) y *El Payaso del Ojo Tuerto* (1º y 2º año), se resumen en preguntas cuyas respuestas no son más que una transcripción automática de pasajes del propio texto, lo que hace que pierdan oportunidades de potencializar los contenidos para reforzar los conceptos de cultura e identidad.

En cambio, en lo que respecta a las clases de Educación Física, P5 no tiene formación en el área. Por lo que incluso la escuela no tiene área o equipos específicos para el desarrollo de una excelente clase, no obstante, hay mucho espacio físico. Por todo esto, una planificación hecha con seriedad traería un beneficio sin medidas a los niños, trabajando el espacio, el conocimiento del propio cuerpo, la socialización, el compañerismo, el deporte y tantas otras posibilidades.

P5 podría explorar la expresión corporal a través de innumerables actividades relacionadas a la propia cultura de su etnia, como danzas, músicas, mímicas, juego de la sogá, lanzamiento de lanzas, pinturas corporales (y sus significados) con tintas hechas por los propios alumnos aprovechando elementos naturales encontrados en la región, y tantas otras actividades con el objetivo de agregar más conocimientos cognitivos, psicomotores y afectivos.

A pesar de todo, tanto Educación Física como también Artes son disciplinas en que no se reconoce su importancia en el desarrollo del alumno (observar el relato dado por la APE - primer relato). Por consiguiente, la comodidad de ofrecer cualquier actividad para ocupar el tiempo es común, y no sólo en la escuela indígena.

Considero de extrema importancia la presentación del cuadro abajo en la cual una de las preguntas orientadoras de esta investigación sea el eje de las consideraciones relacionadas del rescate intercultural de la etnia *Tupinikim*.

Es importante destacar por todo esto la necesidad que los profesores conozcan profundamente, la historia de su pueblo para poder realmente hacer efectiva la propuesta de mediación en el rescate de la cultura de los *Tupinikim*. Es perceptible la incertidumbre en la mayoría de las veces.

Cuadro 14: Observación en el aula de la EMP Indígena Pau Brasil.

| |
|--|
| DEMOSTRATIVO DE COMO LOS PROFESORES EJERCEN EL PAPEL DE MEDIADOR EN EL RESCATE HISTÓRICO Y CULTURAL DEL PUEBLO <i>TUPINIKIM</i> AL ENSEÑAR LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA PAU BRASIL |
|--|

| PRAXIS PEDAGÓGICA | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 |
|--|----|----|-------|-----|----|
| Utilizan la lectura compartida de textos con temas que tratan la cultura y la historia indígena. | S* | S | S | N** | N |
| Propone lectura individual de cuentos y leyendas que tratan la cultura y la historia indígena. | S | S | S | N | N |
| Propone actividades para ser desarrolladas realizando investigaciones junto a los pobladores más ancianos de la comunidad, rescatando la importancia de la oralidad y valorizando el conocimiento de los más ancianos. | S | S | S | N | N |
| Desarrollan actividades que permiten el rescate de la Lengua <i>Tupí</i> . | N | N | AV*** | S | N |
| Propone actividades de valorización de la expresión corporal. | N | N | N | N | N |
| Propone actividades que permiten el rescate de hechos históricos relacionados a su etnia. | S | S | S | S | N |
| Propone actividades cuyo objetivo es la valorización de la historia reciente de su etnia y de la aldea donde viven. | S | AV | AV | AV | N |
| Estimulan, a través de actividades, el rescate de la música y de la danza de su pueblo. | N | N | N | N | N |
| Utilizan objetos específicos de su cultura para enriquecer la calidad de sus clases. | S | N | S | N | N |
| Trabajan la autoestima. | AV | N | S | N | N |
| Estimulan la valorización y el respeto a las comunidades no indígenas. | N | N | S | N | N |
| Desarrollan actividades que valorizan la artesanía y la culinaria indígena. | N | N | N | N | N |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

S = si N = no AV = a veces.

Reconozco que algunos de los profesores realmente se esfuerzan, sin embargo, cuando participe de algunas de sus planificaciones, observe que cada uno se quedaba allí en su rincón, preparando su clase. Deberían trabajar en conjunto, aprendiendo y enseñando simultáneamente, trazando objetivos para ser cumplidos por todos.

Comprendo la falta que hace tener un pedagogo en la escuela quien es un profesional muy importante, que cuando realmente abraza la propuesta de la escuela, direcciona a los profesores en la búsqueda de una sola meta: la concretización de los objetivos trazados. Como respuesta a mi cuestionamiento sobre la ausencia del pedagogo, las profesoras aclararon que hay apenas un profesional indígena que asesora varias escuelas de varias aldeas, pero está de licencia realizando cursos.

Deseo resaltar las clases de Matemáticas, desarrolladas por P1. Las clases son creativas, utiliza elementos propios de la comunidad y de la historia del pueblo indígena (cerbatanas, semillas) sabe alegrar a la clase mientras tanto desarrolla contenidos, y así, los niños aprenden jugando. Fue una de las pocas veces que vi el uso de la intertextualidad.

5.5.1- Registro de las Entrevistas Realizadas Con los Profesores de la EMP Pau Brasil

La entrevista es un procedimiento de recolección muy utilizado en las investigaciones de Ciencias Humanas. Esta permite la recolección de datos que posibilitan la comprensión del análisis de las relaciones establecidas dentro de un grupo o comunidad. La gran ventaja de la entrevista es su técnica que “permite la captación de la información deseada, prácticamente con cualquier tipo de informante sobre los más variados tópicos”⁸¹ (Lüdke y André, 1986: 33-34). Hice la opción de utilizar la entrevista semi-estructurada, puesto que, según Lüdke y André (1986: 34), esta “se desarrolla a partir de un esquema básico, pero no aplicado rigidamente”⁸², lo que permite que se hagan adaptaciones necesarias.

Segundo Fernandes (1991:10), el investigador, cuando decide realizar una entrevista, termina por establecer una relación de respeto y empatía con los investigados y “[...] obliga al investigador a interrogarse asimismo y a sus motivaciones para poder cuestionar a los otros.”⁸³ Exactamente por respetar la comunidad que me acogió con tanta gentileza, la entrevista (guía en el anexo I), fue hecha de forma individual, como si fuera una charla informal para no intimidar a los entrevistados y de esta forma que parezca lo más natural posible, sin sentirse intimidados o desconfiados, dejando bien claro que en ningún momento sus nombres estarán expuestos. Con el debido permiso de los profesores, los registros fueron hechos a través de grabaciones, para permitir la total atención del entrevistador a las expresiones faciales del entrevistado y, principalmente, la captación de sus emociones a través de la entonación de voz. La transcripción de

⁸¹Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 81.

⁸² Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 82.

⁸³ Texto traducido por el autor. Citación original Bloc de notas 83.

las grabaciones fue hecha integralmente, respetando y reproduciendo fielmente las conversaciones, inclusive los desvíos gramaticales y de la concordancia verbal y nominal, destacadas entre comillas y secuencialmente, de forma condensada, presentando apenas los momentos más impactantes. Las entrevistas fueron hechas fuera del horario de clases y presentaron dos momentos: en el primer momento mi intención fue conocer un poco más de las entrevistadas: su formación, edad y si residen en la aldea. Ya el segundo momento de la entrevista fue enfocado en las concepciones metodológicas usadas por las entrevistadas, sus satisfacciones e insatisfacciones con la profesión, su evaluación en relación a la política específica dedicada a la educación indígena y otros cuestionamientos.

5.6- Consideraciones Sobre las Entrevistas Realizadas con los Profesores de la EMP Pau Brasil

Teniendo en manos ese material, analice el perfil de cada profesor y, posteriormente, a través de los relatos de las observaciones y recolección de datos que realice, pude hacer un análisis del papel del profesor en lo que concierne a respecto del rescate histórico cultural del pueblo *Tupinikim* y a su metodología utilizada en este propósito dentro de la práctica de la enseñanza de la lectura y escritura en la EMP Pau Brasil, conforme a los objetivos orientativos de esta investigación, que contó con la participación de todos los profesores (cinco) con quien estuvimos juntos por todo el período de este trabajo.

A continuación, me identifique como E (entrevistadora), organice recortes de las respuestas en cuadros que contienen las principales informaciones recogidas durante la realización de las entrevistas, cuya guía consta en el anexo II.

1. Cuadro que contiene información de la edad de las entrevistadas:

Cuadro 15: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Indígena Pau Brasil.

| DEMOSTRATIVO DE EDADES DE LOS ENTREVISTADOS Y TIEMPO DE ACTUACIÓN EN EL MAGISTERIO | | |
|---|-------------|---|
| Sujeto | Edad | Tiempo de actuación en el Magisterio |
| P1 | 40 años | 10 años |
| P2 | 43 años | 4 años |
| P3 | 36 años | 2 años |
| P4 | 30 años | 10 años |
| P5 | 48 años | 13 años |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

2. Dificultades presentadas por las profesoras para vivir en la aldea Pau Brasil:

Cuadro 16: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Indígena Pau Brasil.

| Demosttrativo de dificultades presentadas por las profesoras para vivir en la aldea Pau Brasil | |
|---|--|
| P1 | Política, disputa por el poder, no se respeta la opinión del otro. |
| P2 | Transporte. |
| P3 | Transporte. |
| P4 | Preconcepto. |
| P5 | Sonriendo, no respondió nada. |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

Observando las respuestas de P2, P3 y P4, pudimos constatar que las dificultades para vivir en la aldea son razones personales: la dificultad de movilidad (transporte) o el temor de ser blanco de preconcepto. P5, por su parte, no dio ninguna respuesta u opinión. No obstante, cuando P1 enumera que la política, la disputa por el poder y la falta de respeto por la opinión del otro son las mayores dificultades para vivir en la comunidad Pau Brasil, podemos ver en esta profesora una madurez socio-política que la diferencia de sus colegas.

Al explicar su insatisfacción sobre la estructura social de la comunidad, P1 se mostró muy decepcionada con la disputa del poder existente en Pau Brasil. Por lo que, me pareció muy interesante el desahogo que ella hizo, conforme al pasaje de abajo:

***P1.** Últimamente, las cosas cambiaron mucho. Antes aquí el pueblo tenía más unión, si tenía más...se miraban, y hoy no vemos más eso. Hoy en día es cada uno para sí y Dios para todos, aunque sea una comunidad indígena,*

que tenga su liderazgo, que tenga su Cacique, es muy complicado vivir en una comunidad indígena. Porque aquí la política es muy fuerte. Hay personas que pueden... no sé si sería la palabra correcta, manipular otras personas, y quien inclusive necesita termina no siendo escuchada. Creo que “está” faltando eso. Está faltando más unión. Cuando ocurre algo en la comunidad, yo tengo mi opinión, usted tiene su opinión. Hay que saber escuchar sin necesidad de agredir al otro con palabras, al final, nosotros aquí somos todos parientes. Todo es cuestión de poder. Es muy difícil vivir en grupo, en cualquier lugar, pero para que usted pueda vivir en grupo del cual conoce a todos y que aún tenga parientes, es muy difícil. A veces da ganas de “patear el balde” y lograr otra cosa, en otro lugar, aunque la gente oye cosas, pero no es pariente, de tal modo, que cuando algo común sucede se acabó todo y así queda uno con la cara fea para el otro eso no “es genial”.

P4 citó como dificultad el preconceito. Todo esto se da por el hecho de la comunidad haber perdido, con el pasar del tiempo y con la influencia de otras culturas, muchas de sus características. Ella dijo que a todo momento se sienten obligados para probar a los otros que realmente son descendientes del pueblo *Tupinikim*. P5, por su parte, se encogió de hombros y no habló nada.

Cuadro que contiene informaciones sobre la formación de los profesores:

Cuadro 17: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Indígena Pau Brasil.

| INFORMACIONES ACERCA DE LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS PROFESSORES DE LA EMP PAU BRASIL | |
|---|---|
| Sujeto | Formación académica |
| P1 | Cursando licenciatura en <i>Tupi Guaraní</i> - PROLIND |
| P2 | Pedagogía completa y cursando PROLIND |
| P3 | Pedagogía completa y cursando PROLIND |
| P4 | Magisterio Indígena, Pedagogía completa, PostGrado <i>latu sensu</i> en Letramiento, cursando PROLIND |
| P5 | Magisterio Indígena |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

En el cuadro de arriba, los datos muestran que todas las profesoras entrevistadas tienen una formación académica Postgrado *latu sensu* y con el área de actuación profesional. Creo en la importancia de aclarar que las tres profesoras graduadas en Pedagogía hicieron el curso en la misma institución: Facultades Integradas de Aracruz (FAACZ).

Cuadro 18: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Indígena Pau Brasil.

| RELATO ACERCA DE LO QUE MÁS LES GUSTA EN SU PROFESIÓN | |
|--|--|
| Sujeto | Relato |
| P1 | La seguridad que no le faltará servicio. |
| P2 | La convivencia con los niños. |
| P3 | La convivencia con los niños. |
| P4 | Satisfacción personal. |
| P5 | Disciplina. |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

En este momento, P1 se manifiesta como una profesional preocupada solamente con su situación financiera: lo que más la atrae en la profesión es la certeza que tendrá servicio, y así, podrá estar proveyendo para sus necesidades. Una respuesta poco convincente, pero, que permite expresar la realidad de la mayoría de la población brasilera, que en este momento pasa por una recesión como hace décadas que no se veía.

Cuadro 19: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Indígena Pau Brasil.

| RELATO ACERCA DE LA MAYOR INSATISFACCIÓN RELACIONADA A LA PROFESIÓN | |
|--|---|
| Sujeto | Relato |
| P1 | Descuido con la Escuela Indígena. |
| P2 | Dificultades de trabajar con las problemáticas elaboradas por los propios profesores. |
| P3 | El descuido de las familias en relación a la vida escolar de los hijos. |
| P4 | Salario. |
| P5 | Indisciplina. |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

Al hablar sobre su insatisfacción con la profesión, P1 vuelve a mostrarse muy molesta con el actual liderazgo de la comunidad. Cita, sin entrar en detalles, que hay mucho más preocupación con emprendimientos generadores de dinero que con las necesidades reales de la aldea.

Sin embargo, P2 me causó cierto asombro cuando, al referirse a sus dificultades de trabajar con las problemáticas (temas específicos seleccionados por los propios profesores), ni siquiera se acordaba del nombre del material. Dejó en el aire si la dificultad real, de hecho, no sería el “distanciamiento” de ese material, que es un recurso necesario para la elaboración de las clases, según la propia organización curricular de la escuela indígena.

P2: La gente tiene mucha dificultad... como es que yo voy a hablar... de aquel material, me olvide el nombre... como es que se llama... ah, la problemática. Siento mucha dificultad “para” trabajar con la clase ese contenido. Estoy insatisfecha con ese material, creo que debería ser mejor elaborado. Usted ya conoció ese material. Inclusive, o PROLIND vino para eso, para elaborar mejor ese material para que la gente tenga más seguridad en el aula.

Cuando P4 habló de su insatisfacción en relación al salario del profesor indígena, le retuque, recordando que el salario del profesor no indígena era exactamente igual al de él, que en Brasil, la profesión de profesor no tiene valorización en ninguna esfera. En fin, ese no es un problema específico de la educación indígena.

Entre tantas preguntas, pedí para que puntuaran las diferencias entre la escuela indígena y la escuela no indígena. El resultado aparece detallado abajo en el cuadro descriptivo:

Cuadro 20: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Indígena Pau Brasil.

| DIFERENCIAS ENTRE LA ESCUELA INDÍGENA Y LA NO INDÍGENA, SEGÚN LA VISIÓN DE LAS ENTREVISTADAS | |
|---|---|
| Sujeto | Visión presentada |
| P1 | En la escuela indígena hay un mayor grado de intimidad con los niños, porque todos viven en la misma comunidad. |
| P2 | En la escuela indígena hay menos recursos didácticos. |
| P3 | En la escuela indígena hay menos material didáctico. |
| P4 | En la escuela indígena hay menos material didáctico. |
| P5 | No hay ninguna diferencia entre las dos escuelas. |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

El descontentamiento en relación al material didáctico es algo constante entre los profesores. Hecho inesperado fue P5 no expresar también la misma insatisfacción, principalmente porque el área menos privilegiada en la escuela es Educación Física.

P3 dijo que, al recibir los libros didácticos para la selección, todos son libros propios para las comunidades rurales, no hay aún ningún específico para la comunidad indígena. Y aunque ellos tengan el hábito de cultivar la tierra, tienen particularidades culturales e históricas que no son contempladas en esos libros. He ahí otra vez la necesidad de que sean usadas las problemáticas que ellos elaboran. En este momento, después de años de lucha por una escuela diferenciada y específica, no

reconocer ninguna diferencia entre estas dos realidades como lo es el caso de la respuesta de P5...

Al ser cuestionadas sobre los procesos metodológicos de enseñanza que ellas estudiaron, y colocados en práctica en el aula con sus alumnos, las respuestas fueron las siguientes:

Cuadro 21: Informaciones sobre el equipo docente de la EMP Indígena Pau Brasil.

| PROCESOS METODOLÓGICOS SEGÚN LA VISIÓN DE LAS ENTREVISTADAS | |
|--|--|
| Sujeto | Posicionamiento presentado |
| P1 | Todas las disciplinas estudiadas en PROLIND están centradas en metodologías. |
| P2 | En la facultad sólo hay teoría. |
| P3 | En la facultad sólo hay teoría. |
| P4 | Vocabulario. |
| P5 | Pintura. |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

Al abordar la cuestión a respecto de la metodología de enseñanza, quedó claro que, durante su formación, las profesoras realizaron el estudio sobre las teorías de enseñanza y aprendizaje, no obstante, no hicieron ningún informe en relación, a la metodología de alfabetización. P4 y P5 citaron exactamente el desarrollo de sus clases: la enseñanza de la Lengua Tupi está enfocada en la memorización de algunas palabras; las clases de Artes realizadas con pintura (o dibujo libre). P2 y P3 dijeron que sólo hay teoría en la facultad, no se aprende nada en la práctica. Sin embargo, se olvidaron que toda la metodología requiere teoría. Al ser cuestionadas sobre la práctica obligatoria exigido por el curso de graduación, P2 dijo que la práctica es muy compleja, en lo que respecta a los servicios burocráticos de una secretaría escolar hasta una experiencia en los salones de clase del 1º al 5º año; que debería ser más específico (?).

P2 no hizo pedagogía, pero al responder a ese cuestionamiento, dijo que el estudio de metodologías en PROLIND es constante, no obstante, no es volcado para la enseñanza de la lectura y de la escritura. El enfoque de ese estudio es volcado para el rescate de la historia y de la cultura del pueblo indígena.

Al ver tanta inseguridad (¿incluso, porque no hablar? falta de dominio) en relación a las metodologías de enseñanza, les cuestiono el concepto y comprensión entre alfabetización y letramiento.

Cuadro 22: informaciones sobre el equipo docente de la EMP Indígena Pau Brasil.

| CONCEPTO DE ALFABETIZACIÓN Y LETRAMIENTO SEGÚN LAS ENTREVISTADAS | | |
|---|---|---|
| Sujetos de la investigación | Concepto de Alfabetización | Concepto de Letramiento |
| P1 | Dominio de la lectura y de la escritura | Dominio de la lectura y de la escritura |
| P2 | Dominio de la lectura y de la escritura | Dominio de la lectura y de la escritura |
| P3 | No sabe lo que es | No sabe lo que es |
| P4 | Dominio de la lectura | Dominio de la escritura |
| P5 | Dominio de la lectura y la escritura | No sabe lo que es |

Fuente: Elaborado por la autora, 2016.

Las respuestas de las profesoras revelan la necesidad de que se comprendan los conceptos de alfabetización y letramiento. Por lo que sus charlas, han dejado claro que “estar alfabetizado/letrado se resume en dominar la lectura y la escritura”, conforme a la reproducción de la charla de P1:

E: ¿Qué es alfabetizar?

P1: *Vaya...creo que es... un, un... es comenzar una caminata con el niño donde “está” en su momento de conocimiento, en su momento de aprender, en su momento de hablar, de exponer lo que el siente, de rebasar lo que el está sintiendo ,”verdad”, a veces momentos buenos, a veces momentos malos, “verdad”, las insatisfacciones que a veces trae de casa, del profesor tener esa manera de ser, “verdad”, de lidiar con el niño, para que el niño pueda saber leer, que pueda saber escribir. Es cuando el niño comienza a tener su propio argumento. Para ser alfabetizado el niño no necesita estar leyendo, escribiendo, creo que el niño al leer un libro, y hablar de aquella imagen, expone lo que el está sintiendo de esta forma ya está siendo alfabetizado.*

E: ¿Usted conoce la palabra *letramiento*?

P1: *Si.*

E: ¿Usted sabe lo que es “*letrear*”?

P1: *¿No sé si sería lo mismo, pero... la reflexión que yo hice: creo que sería lo mismo que alfabetizar, “verdad”? Usted debe estar trabajando con la lectura, con la escritura, con determinadas formas, con lo lúdico, para que el niño pueda estar exponiendo su saber. Yo creo que es lo mismo que alfabetizar.*

P5 es una profesora que se muestra extremadamente al margen de cualquier concepto o teoría relacionada a la educación, y durante todo el tiempo se muestra insegura con mi presencia, como pudimos percibir en la charla de abajo:

E: ¿A quién usted considera un alumno alfabetizado?

P5: *¿Alfabetizado?*

E: Eso.

P5: *creo que es aquel que sabe leer, escribir, es... tiene un comportamiento así, más... como es que puedo hablar... (silencio). Alfabetizado... (silencio).*

E: ¿Usted ya oyó hablar del término “Letramiento”?

P5: (Silencio). *Es porque yo, así, en mi área yo “en un”...*

E: ¿Usted trabaja con la práctica?

P5: *Práctica... porque yo “en un” tengo así esos “negocio”...*

En ese momento, fue cuestionado si la escuela hace un acompañamiento de la vida del alumno de la escuela Pau Brasil cuando el va a la sede para dar secuencia a los estudios. P1 respondió, de la misma forma que todas las otras entrevistadas, lo siguiente:

P1: *Así... nunca dejamos “para” hacer ese tipo de acompañamiento, “verdad”, pero la gente sabe de algunos niños que ya salieron de aquí, oí de alguien el comentario, pero, incluso de estar acompañando, de tener ese levantamiento de datos, no.*

Al abordar los problemas de aprendizaje en el aula - expectativas, responsabilidades, se hace necesario el registro de la charla de cada una de las entrevistadas, pues ese es un asunto que ha de ser más detalladamente desmenuzado en determinado momento.

Comencé el asunto junto a P1 con el siguiente abordaje:

E: Yo tengo acompañado, desde mayo, sus clases. ¿Y usted, como todo profesor, tiene alumnos con dificultades en la lectura y en la escritura?. ¿A qué usted atribuye esas dificultades? Usted hasta me dio el informe personal de su hijo, que tiene también dificultades muy grandes. ¿Usted puede constatar los motivos de esas dificultades?

P1: *Creo que la propia familia, no hace el seguimiento.*

E: ¿Entonces usted está asumiendo que no acompaño a su hijo?

P1: (insegura) *No, aunque no sé si sería una falta de atención, o de comprensión, porque hoy la gente está volcada para tantas cosas y a pesar de que el niño “está” dentro del aula, sin embargo, no se sabe si además de aquella dificultad hay algo que traspasa a lo que el profesor pueda ayudar.*

Obviamente que, después de afirmar que la responsabilidad del no aprendizaje es de la familia del alumno (lo que, a excepción, no es el caso del hijo de ella), le pregunte cual era, entonces, la intervención que ella hace para sanar o disminuir ese problema. Ella relato que, desde junio, comenzó a realizar refuerzo escolar tres veces por semana, en el turno matutino.

De los 9 alumnos que ella tiene en el 1º año, 2 están aprendiendo ahora a leer y escribir, sin embargo 2 no tuvieron por el momento ningún progreso. Pregunté todavía sobre la participación de las familias de la comunidad en la escuela, y ella, como todas las otras entrevistadas, fueron bien claras al decir que no hay ese compromiso. P4, indignada, resalta aún que el desinterés de la familia es sin fundamento, pues las madres se quedan en casa todo el día, no trabajan fuera.

P2 tiene cuatro alumnos con problema de aprendizaje. Al ser cuestionada a que factores ella atribuye la dificultad de esos cuatro alumnos, hizo un largo silencio sin respuesta. Por lo que, insistí, preguntando si ella puede detectar cual es el problema de aprendizaje de esos alumnos, y dijo que aún no lo pudo detectar.

Según P3, en su clase hay dos alumnos que “hasta” logran copiar del pizarrón, no obstante, esto es lo máximo que logran hacer. Ella también trabaja con refuerzo, pero me dijo que estos alumnos solamente vinieron dos veces. La familia no controla los horarios ni la responsabilidad de los hijos. Y aclaró sobre el futuro de estos alumnos:

P3: *...Así él va para la sede. Va por ahí y por allá, yo no sé. Mira, yo lo puedo pasar, pero llega allá y va a reprobar. Sin embargo, ¿Qué se debe hacer? Es el sistema...*

P2 también reclamó de la omisión de los padres, al responder el mismo cuestionamiento:

P2: *...los llamamos, y los pocos que vienen escuchan solamente, no hablan nada. A veces parece que estoy hablando sola, y lo que me pregunto es que hacer, quedar sin acción. Es difícil. A veces, me pregunto si la falla está en mí. En mi poca experiencia.*

El principal motivo para las dificultades de los alumnos, según las profesoras, es la falta de compromiso de la familia con la vida estudiantil de sus hijos. En ningún momento se colocaron como posibles responsables, por causa del no aprendizaje de algunos niños. Parecen no tener conciencia de la necesidad de hacer reflexiones sobre sus prácticas y así, repensar y reorganizar sus objetivos y estrategias.

Al referirse con tanto desanimo a esta omisión de la familia, aproveche el momento para cuestionar cual es el mayor desafío de la EMP Pau Brasil. Todos fueron unánimes en mencionar la estructura física de la escuela. P1 resaltó la gran dificultad que es trabajar sin tener un laboratorio de informática para auxiliar en las clases. Consideré que ese problema probablemente será resuelto cuando se inaugure la nueva escuela de la comunidad, también pregunté si las profesoras están preparadas, si dominan las tecnologías básicas para aprovechar ese espacio. Ella dijo que si, no obstante, personalmente, creo que será necesario un investimento considerable de tiempo y estudio para que puedan realmente utilizar la tecnología en la mejoría de sus clases.

Abordé, enseguida, la elección de los contenidos específicos, como es el caso de las problemáticas, del libro de remedios naturales, el histórico del agua de la comunidad y tantos otros. Pedí que explicaran como se hizo la elección de esos contenidos. P1 relató que los temas específicos son escogidos por un grupo de profesores del cual ella precisamente forma parte. Retruqué, diciendo que los temas de la problemática son los mismos que de hace mucho tiempo. Ellas concordaron que sí, son muy repetitivos. Pregunté si ellos no irán escoger otros temas para que sean transformados en una nueva problemática. Ella fue objetiva al responder:

P1: *Todo el año siempre es lo mismo. Ahora, en el segundo trimestre, estamos estudiando la organización política, y como estamos en un año político, así que trabajamos con los más chicos la organización política de la*

aldea, y los mayores trabajan la organización de afuera de la aldea, esa “cosa de concejal”, intendente y otros.

P5 esta hace como formación continuada el curso Saberes indígenas, que incentiva la investigación de temas específicos para el montaje del material didáctico. Dijo que los encuentros se realizan en los períodos de vacaciones, teniendo como participantes los representantes de todas las tribus. Luego de escoger el tema que va a ser trabajado, al regresar a su aldea, cada escuela planifica el enfoque más interesante para su realidad. En una simplicidad muy grande, cuando le pregunté donde ocurrían esos encuentros, me respondió utilizando su portugués característico, que “la gente se está reuniendo allá en... aquel negocio de la universidad...” enseguida me contó que están en una etapa de terminar un libro de canciones. Mostré curiosidad en el deseo de conocer, pero ella fue bien clara al decir que ese material está en poder de la directora de la escuela, para que sea hecha la revisión.

Al final de la entrevista, pregunté a las profesoras de que manera la Secretaría Municipal de Educación ha garantizado una política específica dedicada a la educación indígena. P1 afirmó que no hay una política diferenciada destinada a los pueblos indígenas. Lo único que ellos tienen es una representante de su etnia trabajando dentro de la Secretaría Municipal de Educación, que ayuda a la comunidad, como, por ejemplo, posibilitando la contratación de profesores indígenas a través de procesos selectivos. A oír la pregunta, P2 se rió mucho. Yo reformulé la pregunta, y la profesora respondió que sí, la Secretaría Municipal se ha posicionado de forma activa en la educación indígena al atender la reivindicación de seleccionar apenas profesores indígenas para estar actuando en las comunidades o permitir flexibilidad (negociación) con los horarios de trabajo para que ellas puedan estar participando de los cursos Saberes Indígenas y PROLIND. *“Ya fue un grande paso, a pesar de que haya sido después de mucha lucha, muchos pedidos e insistencia, sin embargo por lo menos posibilitó un cambio, inclusive porque hay aún muchos municipios que ni oyen los pedidos de las minorías”.* Más afirma: *precisa mejorar.*

La opinión de P3 difiere un poco, pues ella cree que los encuentros con los profesores de la sede no son productivos. Prefiere que el intercambio de experiencias acontezca en la propia aldea, como en años anteriores. No entiende

que, quedándose siempre en el mismo lugar, con las mismas personas, los mismos problemas, no tendrá otras percepciones. La “incomodidad” de estar participando de encuentros en la sede con profesores de escuelas no indígenas impide que aprovechen un momento muy rico para compartir un número inmenso de situaciones tan comunes y tan diferentes entre las dos realidades, de crecimiento para todos. Al final de cuentas, cursos específicos ellas actualmente tienen dos a disposición...

La opinión de P4 es muy parecida con la de P2 al afirmar que la Secretaría Municipal ha dado poca atención a la educación indígena. Como reclamación, dijo que solamente la representante de la comunidad que es portavoz dentro de la secretaría es quien resuelve todo: *“Ningún otro funcionario viene para ver nuestra realidad”*.

Al ser cuestionada sobre el asunto, P5 dijo que cree que la Secretaría no atiende a las demandas de la educación indígena, pues *“...todo lo que los profesor hace tiene que hacerlo de su manera”*. Pregunté por eso si les gustaría de tener más autonomía y ella dijo que sí, *“Para pode hacerlo diferente”*.

Esa *autonomía* es también evidenciada por P3, cuando, durante la entrevista, abordé las clases de refuerzo. Como esa disposición de los profesores es en el contra turno, le pregunté si reciben un incremento del salario por esas horas extras.

P3: *No. Estas y otras cosas la gente lo discute mucho en los encuentros de PROLIND. ¿Por qué no recibir refuerzo? ¿Por qué yo tengo que fichar la salida? ¿Nosotros no tenemos derecho a una educación diferenciada? ¿Nosotros conocemos nuestras responsabilidades? Nosotros cumplimos nuestro horario. Si es diferenciada, tenía que ser diferenciada en todos los sentidos. Creo que hasta iría a mejorar y ayudar.*

A veces me sentí confusa: las profesoras indígenas quieren **igualdad** de condiciones, derechos por educación **diferenciada**, pero...¿**deberes diferenciados**? Todos los profesores, la mayoría de los trabajadores, en general, tienen que comprobar su frecuencia a su jefe. El profesor no indígena también sabe de sus responsabilidades, eso no depende de la raza o color. Esto es un precepto personal, es individual.

Otra cosa que me llamó la atención es que justamente P3, la profesora que más clama por una educación diferenciada, tiene dos hijos estudiando en la red particular, en la sede de la ciudad de Aracruz. Paradoxalmente, luchando por una escuela que valorice su cultura e historia, P3 quita de sus hijos la oportunidad de estar insertados en ese proceso de rescate cuando matricula sus hijos en una escuela de la elite blanca, que proporciona a sus alumnos, mediante una mensualidad considerable, una estructura física deseada por cualquier familia, seguridad, profesores capacitados y seleccionados rigurosamente, prestigio social... o, mucho más inquietante, por lo cual me pregunto: ¿ella no cree en la ideología de su escuela?

CONSIDERACIONES FINALES

Tratar de las consideraciones finales nos lleva a reflexionar sobre el aprendizaje alcanzado durante todo el itinerario de una investigación. Nos lleva también a creer que al finalizar un trabajo investigativo no hacemos más que iniciar una serie de posibilidades de cambios, una madurez que nos orienta a la comprensión de lo que hasta el momento buscábamos como respuesta.

Durante todo el desarrollo de esta investigación, buscaba comprender la metodología utilizada por los profesores de las escuelas indígenas del municipio de Aracruz, en la Provincia de Espírito Santo, Brasil, como manera de responder a los cuestionamientos que no solamente yo, sino también otros profesores de la Red Municipal de Educación que trabajábamos en la sede de la ciudad, en las escuelas regulares no indígenas que recibían esos alumnos después del término de los años iniciales de alfabetización en sus aldeas – 1º y 5º año -. Muchas veces nos colocamos, de forma equivocada, a comparar (hasta de forma despreciativa) el aprendizaje y el interés de nuestros alumnos, de una forma generalizada.

Hoy me siento muy madura con todo el conocimiento alcanzado al participar de la realidad de una de las aldeas que escogí -en este caso, la aldea *Tupinikim* Pau Brasil - al desarrollar mi investigación. Con esa experiencia única, rompí una serie de conceptos pre-establecidos, paradigmas erróneos y una terrible manía de acostumbrarnos a creernos auto-suficientes y dueños de la verdad.

Inicie mi investigación tomando como orientación la necesidad de conocer la metodología utilizada por los profesores de la EMP Pau Brasil para la enseñanza de la escritura y de la lectura de sus alumnos. Pero, mientras más estudiaba, y más leía a respecto de la educación indígena, más estaba abierta a la certeza de que no sabía nada. Por lo tanto, me vi inmersa, totalmente absorbida en la Historia de la colonización de mi país, en la dominación europea e imposición cultural al pueblo nativo que vivía aquí, y entendí que mi investigación estaría incompleta sino trataba sobre la necesidad que los descendientes indígenas tienen de rescatar su Historia, y la importancia de la clase de como, tal vez, este hecho sea la única oportunidad de hacerlo posible.

En la búsqueda de respuestas a las cuestiones investigativas, una de las etapas más importantes fue mi efectiva participación realizada junto a la comunidad escolar de la aldea Pau Brasil. En esta investigación exploratoria, además de experimentar junto a los alumnos y profesores la rutina, las limitaciones, las actividades de enseñanza y aprendizaje, pude recoger datos para la presentación, discusión y análisis de todo el material obtenido con la intención de responder a las cuestiones que orientaron toda esta investigación, a saber: ¿Cuál es la metodología utilizada por los profesores de la Escuela Indígena de Pau Brasil para la enseñanza de la lectura y de la escritura de los alumnos de esta comunidad? ¿Cómo los profesores indígenas de la escuela Pau Brasil ejercen el papel de mediador para el rescate histórico y cultural del pueblo Tupinikim al enseñar la lectura y la escritura a los alumnos de la Escuela Indígena Pau Brasil?

El pueblo indígena solamente ha conquistado su legitimidad con la concientización y movilización de la sociedad civil y la participación de clases empeñadas en la lucha por sus derechos y el reconocimiento a su diversidad cultural. Tras haber garantizado el derecho a la educación específica por la Constitución Federal de 1988, pudieron realmente concretizar el sueño de tener una escuela con sede en su comunidad y de esta manera poder colocar en práctica (o por lo menos intentaron) una educación destinada a las expectativas específicas de cada etnia y el rescate de su autoestima a través de su historia Historia y cultura.

Una de las constataciones qué ha resultado posible por intermedio de esta investigación se refiere a las concepciones que las profesoras de la escuela Pau Brasil tienen del concepto de alfabetizar y letrear.

Por mucho tiempo se creyó que estar alfabetizado era dominar la asociación de sonidos y letras para producir e interpretar frases pequeñas. Hoy ya no es más posible ver la alfabetización apenas como la sistematización de $M+A=MA$. Por el contrario, como condición indispensable para garantizar un espacio dentro de la sociedad en las que las transformaciones suceden todo el tiempo, se hace necesario reconsiderar el concepto de alfabetización, pues mucho más importante que leer y escribir es saber usar ese conocimiento en las prácticas sociales letradas.

Al entrevistar a las profesoras de la EMP Pau Brasil, he abordado los términos alfabetización y letra que tienen conceptos a menudo confundidos, sin embargo,

intrínsecos, en la construcción del conocimiento, y también constaté que las profesoras creen haber alcanzado sus metas cuando sus alumnos logran a través de las técnicas juntar sílabas, palabras y frases, es decir, cuando aprenden las relaciones entre fonemas grafemas. O sea, las prácticas desarrolladas por las profesoras se restringen sólo a la adquisición del código, sin tener en cuenta la real importancia de alfabetizar: posibilitar agentes competentes, transformadores y participativos en la sociedad.

En ningún momento se percibió en alguna de las profesoras el conocimiento de que mucho más que decodificar un signo, es necesario preparar los alumnos para la comprensión, expresión y utilización de esas habilidades en las prácticas sociales del día a día.

En cuanto al desafío de trabajar con grupos multiserias, en ningún momento presencié la preocupación de oportunizar actividades diferenciadas a los alumnos de diferentes etapas en el aula: Indiferente a la etapa de los alumnos, las profesoras no proporcionaron situaciones de aprendizaje significativas y específicas a su nivel / etapa. Siempre los mismos contenidos, la misma dinámica, los mismos textos y las mismas expectativas.

Lo mismo ocurre con alumnos que presentan extrema dificultad cognitiva. Los alumnos desfavados o que no acompañan a la clase - considerando su etapa / serie - no tienen una atención diferenciada. Se quedan al margen del curso de la clase. Cada uno con su forma especial de lidiar con esta senda: uno segura la barbilla con una mano, recostándose a la pared, mirando sin ver a sus compañeros alrededor; el otro finge estar haciendo las actividades en su cuaderno; un tercero está hablando; otro mirando las figuras ...

Cuanto más esperaba que la profesora tuviera alguna actitud para rescatar a ese alumno, más yo entendía cuánto era conveniente dejarlo de lado.

Sin embargo, no queriendo disculpar esa indiferencia, creo que debemos considerar las dificultades que estos profesionales, tan poco preparados, tienen ya con los alumnos "técnicamente capaces", quien dirá con alumno cuyas necesidades extrapolan el aula, y esperan (en vano) Por el acompañamiento familiar y psicopedagógico?

En la continuidad de mis constataciones, otro resultado que he encontrado está vinculado a la formación académica de las profesoras. La investigación reveló una deficiencia en su curso de formación en lo que concierne a las teorías estudiadas y una tarea empobrecida en la práctica obligatoria. Las respuestas obtenidas revelan inseguridad y hasta cierto desconocimiento cuando se cuestiona la metodología de enseñanza.

Ese desconocimiento no impide que las profesoras, de una manera o de otra, intenten alcanzar sus objetivos: enseñar a sus alumnos a leer y escribir aunque no se hayan apropiado de la pericia de hacer de sus clases la única oportunidad de dominar la lectura y la escritura en el contexto de las prácticas sociales, con la posibilidad de cambiar lo previsible.

Considerando la práctica de las profesoras de esa escuela y analizando los relatos y entrevistas recogidos durante mi observación, es perceptible que todas las acciones realizadas están limitadas a las rutinas institucionalizadas del contexto político pedagógico de la escuela.

Sin embargo, aun estando en un ambiente cuya infraestructura es deficiente (tanto física y pedagógica), las profesoras posibilitan cuestiones significativas e inherentes a la realidad de su comunidad, valorizando el local y la historia de su pueblo.

Durante todo el proceso de observación, pude percibir y registrar la preocupación que tenían los profesores de dar oportunidad en clase para la práctica de la lectura y de la escritura, utilizando muchas veces, temas, textos y experiencias de la comunidad local, como propuestas de rescate de la historia y la cultura del pueblo *Tupinikim*.

Por otro lado, es notoria la falta de real conocimiento de las dificultades y de los límites de los alumnos y del profesor, como podemos enumerar a seguir:

- Las pocas oportunidades y hábitos de lectura;
- El acceso restringido a libros, diarios, revistas y computadoras;
- La falta de material didáctico y paradidáctico específico y diferenciado;

- La falta de un acompañamiento pedagógico a las actividades educativas desarrolladas en la escuela;
- La falta de compromiso y del apoyo de la familia y de la comunidad (padres que en su gran mayoría son analfabetos completos o funcionales);
- La falta de oportunidad de una formación continuada para los profesores (destacamos aquí que los profesores indígenas del municipio de Aracruz participan regularmente de cursos aunque destinados específicamente para el rescate cultural e histórico de su propia etnia, sin preocuparse en la calidad didáctico-pedagógica que está más volcada para los contenidos curriculares- Matemáticas, Lengua portuguesa (que dominan de forma limitada), Artes, Historia y todas las demás disciplinas;
- Una política pública más comprometida;
- Mayor compromiso de las instituciones de Enseñanza Superior en lo que respecta a la formación/graduación de los futuros profesores.

Al observar la práctica docente en la institución de enseñanza que fue investigada, es necesario que se lleven en cuenta las condiciones reales de la infraestructura de la escuela y la ausencia de un pedagogo de reconocida experiencia y competencia en relación a las particularidades de la comunidad escolar investigada - en este caso, la EMPI Pau Brasil.

Otro problema planteado, es de extrema relevancia, está asociado a las propuestas de actividades de carácter repetitivo y mecánico que no estimula el pensamiento crítico y posición personal del alumno, lo que le imposibilita la madurez para cuestionar y cambiar el papel de una educación de carácter asistencial y compensatorio, subordinada al control de los más fuertes.

Al citar el comprometimiento de la política pública, creo que he tocado en el punto central de toda la problemática, pues una gestión escolar eficiente comienza en la preparación de los profesores para actuar directamente en las áreas de conocimiento. En el caso de la educación indígena, esto abarca no sólo el conocimiento de la propia cultura e historia, sino también un mayor dominio de los contenidos programáticos y de las formas de cómo transmitir ese conocimiento

(metodologías). Al final, es derecho del alumno indígena tener la oportunidad de competir en pie de igualdad con los alumnos no indígenas en toda y cualquier disputa disponible en la sociedad.

De este modo, al tener el compromiso de poder ejecutar los derechos garantizados en el papel, los límites y dificultades enumerados arriba serán subsanados. Y por consiguiente la EMP Pau Brasil estará realmente propiciando a sus alumnos el papel de futuros ciudadanos críticos y asimismo preparados para ser parte de una sociedad que naturalmente (e infelizmente) excluye lo que considera diferente.

También debo registrar mi crecimiento personal y profesional durante todo el proceso de estudio e investigación desarrollado junto a la comunidad de Pau Brasil, y mi respeto al trabajo desarrollado por los profesores y el reconocimiento por las iniciativas- modestas, pero reales- en posibilitar una educación con un objetivo bien definido: el rescate de la autoestima y la valorización personal y colectiva de un pueblo limitado numéricamente y olvidado socialmente.

Con el resultado, se espera que la problematización de los fundamentos teóricos de las prácticas de enseñanza de la lectura y escritura de los profesores de la Escuela Municipal Indígena Pau Brasil de la ciudad de Aracruz/ES, pueda producir nuevas posibilidades de conocimiento dentro del debate de las ciencias sociales.

Para que esto realmente pueda suceder, es necesaria una acción política que posibilite una educación de calidad e igualdad y orientación de especialistas de la educación (pedagogos, psicopedagogos) a los profesores mediante el trabajo de diversas estrategias basadas en la experiencia de los niños, al valorizar su contexto social y a través de darles oportunidades con un aprendizaje específico, que le facilite la chance de que cuando salgan de su Puerto seguro su comunidad tengan las mismas oportunidades de atención social respeto y reconocimiento humano de la sociedad de un modo general. Y que sientan siempre orgullo de su pueblo y cultiven lazos indisolubles con su etnia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, R. G. (2006). *Unidades microlinguísticas, relações entre oralidade e escrita e gêneros textuais: possibilidades de abordagens no ensino da língua materna*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. Disponível em: <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses.pdf>. Acesso em 20/10/2016.

ALENCAR, J. M. y BENATTI, J. E. (1993). *Os crimes contra etnias e grupos étnicos: questões sobre o conceito de etnocídio*. En: SANTILLI, J. (Coord). (1993). *Os direitos indígenas e a Constituição*. Porto Alegre: Núcleo de Direitos Indígenas. Fabris Editor.

Araújo, Mairce da Silva; Garcia, Regina Leite (Org.) (1996). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. São Paulo: Ática.

ARROYO, Leonardo de. (1963). CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta a El rei D Manuel*. Rio de Janeiro. Dominus.

AZZI, Riolando. (2001). *Razão e fé: o discurso da dominação colonial*. São Paulo. Paulinas.

BOGDAN, Robert, C.; BIKLEN, Sari, K. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASLAVSKY, B. (1971). *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos.

BRASLAVSKY, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee – la alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BRASLAVSKY, B. (2009). *Primeras letras o primeras lecturas - una introducción a la alfabetización temprana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARI, C. D. (2008). *O Currículo científico com o povo indígena Tupinikim: tomada de consciência dos instrumentos socioculturais*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br.pdf>. Acesso em 20/10/2016.

CARVALHO, Marlene. (2008). *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Rio de Janeiro: Petrópolis.

CATALDI, Zulma; LAJE, Fernando J. (2004). *Diseño y organización de tesis*. Buenos Aires: Nueva Librería.

CORREA, Djane Antonucci; SALCH, Bailon de Oliveira e et. al. (2007). *Práticas de letramento: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial.

COTA, M. (2000). *Educação escolar indígena: a construção de uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue entre os Tupiniquins do Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). (2013). Org. Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, C. B. A.; Medeiros, S.

Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena de 1993. Recuperado em <https://www.ufpe.br>. Acesso em 17/07/2015.

Educadores indígenas Tupinikim e Guarani: um currículo para as aldeias Tupinikim e Guarani. (1999). Documento elaborado pelos próprios educadores indígenas durante as formações continuadas numa parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz/ES e a Secretaria Estadual de Educação.

Educadores Tupinkim – resgatando a memória e a tradição Tupinikim. Trabalho elaborado no Curso de Formação de Educadores Indígenas *Tupinikim*. (1995/96). Alguns Colaboradores: ALMEIDA, Andrea Cristina; CARLOS, Antônio; ELISÁRIO, Alair S., e outros. Belo Horizonte, MG.

EITERER, Luiz Henrique. (2013). *O Método da análise do Discurso*. Disponível em: lheiterer.blogspot.com/2008/07/o-mtodo-da-anlise-do-discurso.html. Acessado em 02/05/2013.

FASE/ES - Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional - Brasil - 2002.

FAUNDEZ, Antônio; MUGRABI, Edivanda; SANCHEZ, Antônio (Org.). (2006). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral*. Medellín: Lorena Correa Restrepo/ Universidad de Medellin.

FAUSTINO, R. C. (2010). *Aprendizagem escolar entre indígenas Kaiagang no Paraná: questão sobre língua, alfabetização e letramento*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, V.5, nº2, p.213-219, julho-dezembro. Recuperado em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acessado em 19/02/2016.

FAUSTO, Boris. (1995). *História do Brasil*. São Paulo: EDUSP.

FERREIRA, N. S. de A. (2002). *As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”*. Educação & Sociedade. Nº 79, 257-272.

FERREIRO, Emília. (1993). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.

FERREIRO, Emília. (1993). *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.

FONSECA, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC. [Apostila].

FRADE, I. C. A. S. (2005). *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.

FREIRE, José Ribamar Bessa. (2004). *Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos*. In: Educação escolar indígena em terra Brasilis – tempo do novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio. (2010). Recuperado de <http://www.funai.gov.br>.

FUNASA – Fundação nacional da saúde. (2014). Recuperado de <http://www.funasa.gov.br>.

GARCIA, Elisa Frühauf. *Guarani, a língua proibida*. In: Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, ano I, n. 1, p. 73-77, jul. 2005.

GIL, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.

GILBERTO, I. J. L. (2009). *A educação indígena e a formação dos professores*. Recuperado em www.anped11.uerj.br/32/gt11-5546--int.pdf.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (2006). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetória*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília: Ed. MEC/Unesco.

HENRIQUES, Ricardo, GESTEIRA, Kleber, GRILLO, Susana y CHAMUSCA, Adelaide. (2007). Brasil. Ministério da Educação. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. Cadernos SECAD 3/ MEC. Brasília, Distrito Federal. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>.

Holanda, Aurélio Buarque. (1975). *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Indígenas – Memórias da Ditadura. Instituto Vladimir Herzog – portal de divulgação da História do Brasil no período de 1964 a 1985. Recuperado de <http://memoriasdaditadura.org.br/indigenas/>.

INFANTE, Ulisses. (2001). *Curso de gramática aplicada aos textos*. São Paulo: Scipione.

Komedi LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. A. (1986). *Pesquisa em educação*. São Paulo: EPU.

LAROCCA, P; SAVELI, EL. (2001). *Psicologia e alfabetização: retratos da psicologia nos movimentos de alfabetização*. In: LEITE, S.A.S. Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas, alfabetização e letramento. São Paulo.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. (2006). *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad); Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Brasília: Ed. MEC/Unesco.

MAIRESSE, C. (2003). *Uma leitura psicanalítica da prática docente em turmas de progressão*. Tese - Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/.pdf>.

MARCILINO, O. T. (2014). *Educação Escolar Tupnikim e Guarani: Experiências de Interculturalidade em Aldeias de Aracruz, no Estado do Espírito Santo*. Tese - doutorado em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Recuperado de <http://repositorio.ufes.br/bitstream.pdf>

MARQUES, D. P. C., NOGUEIRA, E. G., BAR, E. C., POROLONICZAK, J. A. (2011). *A formação dos professores indígenas em Paraná*. Seminário Nacional – Estado e Políticas Sociais no Brasil. Cascavel, Paraná. Recuperado em <http://cacphp.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/educacao/eixo5/63>.

MELIÁ, Bartolomeu. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.

MOONEN, Frans. (1975, nº 02). *Os índios Potiguaras da Paraíba*. Revista Horizonte/UFPB. Extraído em 23 de abril de 2016 desde http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/lucianomaia/moonen_indios_potiguara_pb_2008.pdf

Mortatti, M. R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo/1876/1994). Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED.

NASCIMENTO, A. C. y VINHA, M. (2007). *Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação*. Recuperado de www.anpae.org.br/congressos

OLIVEIRA, M. M. (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.

ORLANDI, E. P. (2005). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6ª ed. Campinas: Pontes.

Proposta pedagógica da escola municipal pluridocente indígena Pau Brasil. (2012). Documento elaborado pelos próprios educadores indígenas durante as formações continuadas numa parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz/ES e a Secretaria Estadual de Educação.

Proposta pedagógica do ensino fundamental das escolas indígenas Tupinikim de Aracruz – objetivos e conteúdos. (2014). Secretaria Municipal de Educação de Aracruz – Setor de Diversidade/Acompanhamento Pedagógico da Educação Indígena. Documento elaborado pelos próprios educadores indígenas durante as formações continuadas numa parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz/ES e a Secretaria Estadual de Educação.

QUARESMA, F. J. P. (2013). *Os povos indígenas e a educação.* Revista Eletrônica “Revista Práticas de Linguagem. Vol. 03, nº 02, jul./dez. Recuperado de www.ufjf/praticasdelinguagem/files/2014/01/234

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. (1986). *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas.* São Paulo: Loyola

ROSA, A. M. (2008). *Educação escolar indígena: “um olhar para a alfabetização bilingüe.”* Recuperado de <http://docplayer.com.br/17616390-Educacao-escolar-indigena-um-olhar-para-a-alfabetizacao-bilingue.html>

RUDIO, F. V. (2004). *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica.* Petrópolis: Vozes.

SAUTU, Ruth; BONIOLO, Paula; DALLE, Pablo y ELBERT, Rodolfo. (2010). *Manual de metodología – construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires: Prometeo Libros.

SAVIANI, Dermeval. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados LTDA.

Soares, Magda. (2004). *Alfabetização e Letramento.* São Paulo: Contexto.

SOARES, Magda. (2012). *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica.

Souza, J. S. (2008). *Uma análise das dificuldades de escrita do Português pelas crianças Guaranis, em Aracruz (ES).* Recuperado de <http://www.filologia.org.br/pdf>

TEAO, kalma Mareto. (2008). *Formação de professores indígenas Tupinikim e Guaraní MBYA do Espírito Santo.* Barra do Bugres: Unemat Editora.

THIOLLENT, M. (1988). *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez & Autores Associados.

TRIVIÑOS, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas.

VOESE, I. (1997). *O movimento dos sem-terra na imprensa: um exercício de análise do discurso*. [s.f.].

GLOSARIO DE PALABRAS, TÉRMINOS Y EXPRESIONES INDÍGENAS

Abati - milho

Abatiĩ - arroz

Ajaka - cajá

Akâiu - caju

Akanguapá - maçã

Akuĩa - uva

Anhumatioba - melancia

Guamunhỹ - caranguejo

Guyá sapukaia - galinha.

ĩasy - lua

ĩasykõi - fevereiro

ĩasymosapyr - março

ĩasypó - maio

ĩasypókundyk - setembro

ĩasypómokóiõ - julho

ĩasypómosapyr - agosto

ĩasypooĩepé - junho

ĩasypuã - outubro

ĩasypuãkõi - dezembro

ĩasypuãoiepe - novembro

ĩasypy - janeiro

ĩasyrundyk - abril

Ingá - ingá

Ixé a-sepiak tepiakapué - Eu assisto televisão

Jabutikabá - jabuticaba

Kamandaĩ - feijão

Kĩiarasy - sol

Kuatiar - desenhar.

kuhataĩ - meninas

kuminĩ - meninos

Kunumĩ o-nhe'eng nhé gapué - O menino fala no telefone com a mulher

Mangaba - manga

Marakuña - maracujá

Miapé - lugar que faz

Monhang - uma receita à base de mandioca.

Naná - abacaxi

nh'enga - falar

Okara - praça

O-sepiak tepiakapué - Eliana assiste televisão

Pakobã - banana

Panamá - borboleta

Paranã - mar

Pirá - peixe

pué - longe

pué - longe

Reri - ostra

tekia - ver

Tembiopó - atividades

Temimbo'e – alunos

To'o – carne

Tupaba - cama

Tupinakyã - *Tupiniquim*

Tupinhe'enga - Língua *Tupi*

Upaba - lagoa

Xe rembi'u - meu alimento

Ybá - fruta

Ybajuba - laranja

Ybatinga - nuvem

Ybirá - árvore

BLOC DE NOTAS

1. En lo original: “... o processo de construção de uma educação indígena, diferenciada e específica intercultural e bilíngue, com e para os povos indígenas e suas aldeias” (CARI, 2008:32).

2. En lo original: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Art. 32. - § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”. (artigos números 26, 32, 78 da LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, número 9.394/96)

3. En lo original: “A contratação de professores indígenas; A realização de um concurso público diferenciado; Formação periódica para os professores indígenas; Garantia de recursos humanos e financeiros dos órgãos públicos para a educação; Implantação do segundo grau diferenciado nas aldeias; Envio de materiais didáticos e equipamentos para as escolas; Garantia do acesso e permanência dos alunos indígenas nas escolas; Apoio para a pesquisa da história dos índios *Tupinikim*, com a participação dos próprios índios; Garantia de merendeiras indígenas para as aldeias; Garantia do ensino de quinta a oitava séries nas aldeias”. (TEAO, 2008:107)

4. En lo original: “...o baixo rendimento dos alunos indígenas em relação aos não indígenas; a não implementação do Ensino Médio nas aldeias; a falta de credibilidade dos próprios indígenas nas escolas das aldeias; a impossibilidade de prestar serviço público efetivo; a dificuldade na contratação temporária e implicações salariais”. (MARCILINO, 2014:88)

9. En lo original: “...não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza o Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhes quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o que Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E, portanto, Vossa alteza, pois tanto

deseja acrescentar a santa fé católica, dever da salvação deles” (ARROYO, 1963:30).

10. En lo original: “...imposição forçada de um processo de aculturação a uma cultura por outra mais poderosa, quando esta conduz à destruição de velhos valores sociais e morais tradicionais da sociedade dominada, à sua desintegração e, depois, ao seu desaparecimento” (ALENCAR e BENETTI, 1993:214).

11. En lo original: Os colonizadores, em geral, se julgavam seres capazes de colocar ordem na natureza, exatamente porque, dotados das luzes da razão. Essa consciência era fortalecida ainda mais quando eles se confrontavam com as populações indígenas. Por essa razão, assumiam diante dessas tribos a mesma posição de superioridade que os gregos mantinham sobre os demais povos, considerados por eles como “bárbaros”. Essa afirmação de superioridade era essencial para o seu projeto imperialista que supunha não só o domínio sobre a natureza, mas também sobre os habitantes da nova terra. Dessa forma, o conceito de superioridade dos lusitanos como seres plenamente racionais garantia-lhes o exercício da conquista material e espiritual tanto dos territórios como dos povos neles existentes. (AZZI, 2001:56)

14. En lo original: “A imposição de apropriação de uma cultura ágrafa (sem sistema de escrita), centrada somente na oralidade, para uma cultura grafocêntrica e escrita - o Português” (MORTATTI, 2000: 51).

15. En lo original: “...A pedagogia da *Ratio* pretende que o educando, a partir da sua liberdade, desenvolva, ao máximo, de modo harmônico e segundo uma hierarquia de valores, as suas disposições espirituais e as suas faculdades mentais, volitivas e afectivas, de acordo com a sua verdadeira natureza e seu destino”. (MIRANDA, 2009, p. 41).

16. En lo original: [...] era de carácter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. (SAVIANI, 2007:56)

17. En lo original: “...o ensino praticado nesses aldeamentos centrava-se na catequese sem levar em consideração os costumes e as línguas indígenas”. (HENRIQUES, GESTEIRA, GRILLO y CHAMUSCA, 2007:11, 12)

18. En lo original: Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas (FREIRE, 2004:23).

23. En lo original: “...a base do progresso moral, intelectual e social de qualquer país.” (HENRIQUES, GESTEIRA, GRILLO y CHAMUSCA, 2007:13).

24. En lo original: “...visando ao desenvolvimento de pesquisas para o registro de línguas indígenas, a identificação dos sistemas de sons, elaboração do alfabeto e análise das estruturas gramaticais” (HENRIQUES, GESTEIRA, GRILLO y CHAMUSCA, 2007:14).

25. En lo original: “...essa pedagogia de pretensões bicultural era, na verdade, a favor dos interesses civilizatórios do Estado”. (NASCIMENTO, 2007:41)

26. En lo original: I - Índio ou Silvícola – É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional; II - Comunidade Indígena ou Grupo Tribal – É um conjunto de famílias ou comunidades indígenas, que vivem em estados de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem, contudo, estarem neles integrados.

27. En lo original: “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional. Parágrafo único. Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam os demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como peculiares reconhecidas nesta Lei.”

28. En lo original: “..não índia”, catequizando-os”. (MARCILINO, 2014:65).

29. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988:

- **Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

- **Art. 215.** O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

- **Art. 231.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§ 7º Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.

- **Art. 232.** Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

30. En lo original: “Atualmente, há cerca de duzentos e vinte povos distintos que vivem no Brasil, totalizando aproximadamente trezentos e setenta mil indivíduos, ou 0,2% da população do país”. (GRUPIONI, 2006:12,13)

34. En lo original: confirma esse dado ao afirmar que “como resultante dessa atuação contraditória da FUNAI, já que é o órgão oficial responsável pelas questões indígenas no país, os *Tupinikins* e *Guaranis* perderam 30 mil hectares de terras para a Aracruz Celulose (ARCEL).”(COTA, 2000:94)

35. En lo original: “[...] Na década de 1940 deste século, o Governo Estadual abriu concessão de 10 mil hectares de terra para a Companhia Ferro e Aço, para a produção de carvão vegetal nas terras indígenas dos Tupinikim. Até os anos 1960, os *Tupinikins* possuíam ainda cerca de 40 mil hectares de terras, porém com a chegada a Aracruz celulose, o que lhes tem provocado profundas alterações culturais, uma vez que a terra representa a base de sustentação da cultura dos povos indígenas [...]. (COTA, 2000:21).

37. En lo original: Como forma em enfocar e agrupar as diversas disciplinas escolares, a abordagem dos conhecimentos a serem apropriados pelos alunos deve ser feita por meios de problemáticas. Segundo o documento “*Um Currículo para as Escolas das Aldeias Tupinikim*” (1999 p. 04), uma problemática vai além de um tema, pois [...] pode ser compreendida como uma totalidade de problemas relativos a um assunto ou ciência [...]. Os educadores argumentam que [...] Estruturando o currículo das escolas indígenas em torno de problemáticas, estaremos propondo perguntas cujas respostas incidem a compreensão das sociedades. (ALCÂNTARA, 2006:36)

38. En lo original: “...a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a comunidade sociocultural de seu modo de ser, viver, pensar e produzir significados. Nessa nova perspectiva, vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas”. (*Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, 2013: 377)

39. En lo original: “[...] a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e na valorização da própria língua e da própria ciência – sintetizada com seus etno-conhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades indígenas e não-indígenas”. (BRASIL/MEC, 1993:12).

40. En lo original: “...conjunto de princípios teórico-procedimentais que organizam o trabalho pedagógico em torno da alfabetização...”. (FRADE, 2005:35)

41. En lo original: “[Do *Tupi tawa*,„aldeia“].S.f.Bras. Aldeia de ameríndios. (HOLANDA, Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1975:1344).

43. En lo original: “O grande problema que se configurou em nossa realidade, foi o equívoco do “professor espectador” que, em nome do respeito ao erro, acaba por

não encaminhar o processo de aprendizagem. Como se este só pudesse ocorrer pela livre descoberta, compreensão que gera uma prática pedagógica baseada num ensaio-e-erro quase interminável, exigindo que cada criança, para aprender, tenha sempre de reinventar a roda”. (LAROCCA e SAVELI 2001:203)

44. En lo original: “A palavra método tem sua origem no grego *méthodos* e diz respeito a caminho para chegar a um objetivo. Num sentido mais geral, refere-se a modo de agir, maneira de proceder, meio; em sentido mais específico, refere-se a planejamento de uma série de operações que se deve efetivar, prevendo inclusive erros estáveis, pra se chegar a determinado fim”. (Correa y Salch, 2007: 10)

45. En lo original: Métodos é a soma de ações baseados em um conjunto de princípios e hipóteses psicológicas, linguísticas, pedagógicas, que respondem a objetivos determinados. Em alfabetização o método será, pois, o resultado da determinação dos objetivos a atingir (conceitos, habilidades, atitudes que caracterizarão a pessoa alfabetizada). (SOARES, 2004:93)

46. En lo original: Para la maestra, el método que se elija, el conocimiento de su base teórica es fundamental, importante, pero no suficiente. La buena ejecución técnica de un método requiere práctica, tempo y atención para observar las reacciones de los niños, registrar los resultados, ver qué pasa en el día y buscar soluciones a los problemas de los estudiantes que no acompañan. (CARVALHO, 2008:46)

47. En lo original: “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (Soares, 2012:18)

48. En lo original: “mais do que se apropriar das técnicas da alfabetização ou das regras gramaticais, é necessário que essa apropriação permita que o indivíduo domine a leitura e a escrita de forma consciente como prática social sofrendo alterações, psíquicas, culturais, políticas, cognitivas, linguísticas e até mesmo econômicas” (SOARES, 2012:23).

49. En lo original: “a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional” (BRASIL,1996:79).

50. En lo original: A aprendizagem e o desenvolvimento nos seres humanos constituem-se como processos que se consolidam nas interações sociais do indivíduo com a história e a cultura de seu povo, com o conhecimento adquirido nas diferentes situações vividas, na resolução de problemas, nos hábitos, valores, crenças, comportamento e linguagem cotidiana (FAUSTINO, 2010:213)

51. En lo original: Alfabetizar índios significa dar a eles o acesso à tecnologia de leitura e de escrita, o que os tornará alfabetizados, mas não letrados. Introduzir no grupo práticas sociais de leitura e de escrita (a leitura de livros, a escrita de cartas, o registro por escrito de sua cultura, a troca documentada por recibos, a sinalização de habitações, caminhos e locais com palavras e frases, etc.) significa mudar seu

estado ou condição: ele passa a ser um grupo diferente nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico. (SOARES, 2012:39)

53. En lo original: [...] estas diretrizes constituem o resultado de um trabalho coletivo, que expressa o compromisso de representantes de diferentes esferas governamentais e não governamentais, com a participação marcante de educadores indígenas, envolvidos com a promoção da justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção de projetos escolares diferenciados, que contribuam para a afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção digna na sociedade brasileira. (BRASIL, 2013: 376).

54. En lo original: “fundamentos da educação e construção da educação indígena, a criação da categoria da escola indígena, a definição da esfera administrativa, a formação do professor indígena, o currículo e as flexibilizações das exigências e das formas da contratação dos professores indígenas bem como a proposição de ações visando à concretização de propostas de Educação Escolar Indígena”. (BRASIL, 2013:379).

55. En lo original: São reconhecidas em anais de congressos e de seminário. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (Ferreira, 2002:258)

56. En lo original: “...como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. (DESLANDES, GOMES E MINAYO, 2009:14)

57. En lo original: “[...] dessa forma o objeto estudado é dado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”. (LÜDKE E ANDRÉ, 1989:21)

58. En lo original: “...a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”. (FERREIRO, 1993:47)

59. En lo original: “...o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentido” (OLIVEIRA, 2007:03).

60. En lo original: “...deseja conhecer a sua natureza, sua composição, processos que o constituem ou nele se realizam” (RUDIO, 2004:71)

61. En lo original: “...às vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão” (TRIVIÑOS, 1987:112)

62. En lo original: “[...] preocupa-se em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos na tentativa de explicar o porquê das coisas por meio dos resultados alcançados. uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam

um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 2007: 43).

63. En lo original: “...a pesquisa ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (Thiollent, 1988:14)

64. En lo original: A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. (FONSECA, 2002:34)

65. En lo original: “O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador” (FONSECA, 2002: 35).

66. En lo original: A análise do discurso é um método cujo objetivo é não somente compreender uma mensagem, mas reconhecer qual é o seu sentido, ou seja, o seu valor e sua dependência com um determinado contexto. É [...] o estudo de palavras e expressões: tanto a forma quanto o uso no contexto, além dos significados ou interpretações de práticas discursivas. (EITERER, 2013:05).

67. En lo original: A construção desse dispositivo [teórico] resulta na alteração da posição do leitor para o lugar construído pelo analista. Lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir. [...]. Por isso é que dizemos que o analista do discurso, à diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições (ORLANDI, 2005:61).

68. En lo original: Assegurar uma educação escolar Indígena *Tupinikim* de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos educandos indígenas, oferecendo um ensino diferenciado inter-cultural e bilíngue, garantindo também acesso aos conhecimentos científicos da sociedade nacional, para que possam interagir e participar ativamente como cidadãos pleno em diferentes contextos e espaços sociais. Enfim, orientar o aluno para ser e se conhecer, pensar e refletir, para compreender as diferenças e para ampliar a visão de leitura do mundo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ARACRUZ – Setor de Diversidade/Acompanhamento Pedagógico da Educação Indígena, 2014).

69. En lo original: “O estudo de caso é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:18)

70. En lo original: Segundo Moonen (1975:01), os “*Potiguaras* era a denominação dos índios que, no século XVI, habitavam o litoral do Nordeste do Brasil, aproximadamente entre as atuais cidades de João Pessoa, na Paraíba, e São Luís, no Maranhão. Seus últimos remanescentes vivem atualmente nos municípios de Baía da Traição e Rio Tinto, no litoral setentrional da Paraíba.” Geralmente se traduz *Potiguara* como *pescadores de camarão* ou *comedores de camarão*. (Holanda, Aurélio Buarque. Novo dicionário da língua portuguesa. 1975:1123).

74. En lo original: Zarabatana: S. f. tubo comprido pelo qual se impelem, setas e pequenos projéteis; sarabatana: “As setas da zarabatana e as taquaras do arco, de toda a tribo... levam no bico a dosagem necessária de veneno que ele (o pajé) calcula para derrubar o pássaro, entorpecer o quadrúpede, deter o peixe, imobilizar o homem.” (Raimundo Moraes, País das Pedras Verdes, pp 225-226) – (HOLANDA, Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 1975:1482).

75. En lo original: Pau-brasil: S. f. Árvore da família das leguminosas de matas mais ou menos secas e cuja madeira é vermelho alaranjado, pesada, dura.[O nome da nação brasileira vem dele, que era objeto de intenso comércio nos tempos coloniais em virtude do corante vermelho que se extraía do lenho e servia para tingir vestidos e fazer tintas de escrever. Hoje é árvore rara]. (HOLANDA, Novo Dicionário da Língua Portuguesa 1975:1048).

77. En lo original: Saci: [Do *tupi sa'si*] S.m. Bras. Uma das mais populares entidades fantásticas do Brasil, negrinho de uma só perna, de cachimbo e com barrete vermelho (fonte, este último, de seus poderes mágicos) e que, consoante a crença popular, persegue viajantes ou lhes arma ciladas pelo caminho; saci-cererê; saci-pererê; matim-pererê. Novo Dicionário da Língua Portuguesa (HOLANDA, 1975:1257).

81. En lo original: “...permite a captação da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante sobre os mais variados tópicos”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986: 33-34)

82. En lo original: “...se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:34)

83. En lo original: “[...] obriga o investigador a se interrogar sobre si próprio e suas motivações para poder questionar os outros”. (FERNANDES,1991:10)

APÉNDICES

APÉNDICE A: Guía de Entrevista Semi-estructurada

1. Nombre:
2. Sexo:
3. Edad:
4. ¿Usted vive en la aldea? ¿Cuáles son los mayores desafíos para vivir en esta comunidad?
5. ¿Cuál es su escolaridad?
6. ¿Cuál cargo/función ocupa?
7. ¿Hace cuánto tiempo ejerce ese cargo/función?
8. ¿Cómo ingresó en este cargo/función? ¿Es efectivo? ¿Es contratado?
9. ¿Cuál es su jornada de trabajo?
10. ¿Cuál es su grado de satisfacción con el trabajo?
11. ¿Qué lo deja insatisfecho con su trabajo?
12. ¿Usted distingue diferencias entre la escuela del no indígena y la escuela de los indígenas? ¿Cuáles?
13. ¿Usted atribuye alguna responsabilidad al Sistema educacional por esas diferencias?
14. ¿Cuáles son los métodos de alfabetización que usted estudió? ¿Cuáles métodos usted más utiliza en su clase y porque?
15. ¿Qué significa alfabetizar? ¿Cuando un alumno es alfabetizado?
16. ¿Qué significa letrear? ¿Usted ya oyó hablar del letramiento? ¿Cuando un alumno es letrado?
17. ¿Su escuela acompaña el desarrollo/resultados de sus alumnos cuando van para la escuela sede para dar continuidad a los estudios? Comente.
18. ¿Usted participa de alguna formación continuada?

19. ¿De qué manera usted evalúa el desarrollo de la escritura de sus alumnos?
20. ¿Usted tiene alumnos que muestran dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿A qué atribuye esas dificultades? ¿Cómo trabaja para subsanar esas dificultades?
21. ¿Cómo es la participación de la familia de esta comunidad en relación a la vida escolar de sus hijos?
22. ¿La escuela motiva a la familia para participar en la escuela? ¿Cómo?
23. ¿Cuál es la mayor deficiencia dificultad que usted ve en su escuela?
24. ¿Cómo se escogen los contenidos específicos (interculturales) de su escuela?
25. ¿De qué manera la Secretaría Municipal de Educación ha garantizado una política específica dedicada a la educación indígena?

APÉNDICE B: Solicitud de Autorización para Observaciones en EMP Pluridocente Pau Brasil

Eu, Elaine Cristina de Oliveira, brasileira, portadora da identidade nº 737.497 e do CPF nº 967.654.537-68, residente à Avenida Eldes Scherrer n 2286 Torre D, ap.806, Serra, ES. CEP: 29165680, professora da rede Municipal de Aracruz (atualmente em licença sem vencimento), funcionária da Secretaria de Educação Estadual (SEDU), peço autorização para estar observando, de forma esporádica, durante os meses de maio a novembro de 2016, as aulas ministradas na Escola Indígena da Comunidade Pau-Brasil, Aracruz, para realizar minha pesquisa de Mestrado em Educação junto à Universidad USAL (Universidade El Salvador), localizada em Buenos Aires Argentina, cujo tema versa sobre UN ESTUDIO ACERCA DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA APLICADOS A LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS DE LA COMUNIDADE PAU-BRASIL – MUNICÍPIO DE ARACRUZ, ESPÍRITO SANTO, BRASIL. Devo esclarecer que meu objetivo é conhecer mais sobre o ensino ministrado na escola indígena após a experiência de, ao vir trabalhar com a educação nesse município, tive a oportunidade de conviver com a diversidade e o resgate de uma cultura rica e fascinante. Minha pesquisa faz um relato histórico da educação indígena desde a descoberta do Brasil até os dias atuais, levando em consideração todo o apoio dado às conquistas desse povo, suas lutas, reivindicações, aspirações e realidade.

Vitória/ES, 31 de março de 2016.

Elaine Cristina de Oliveira

CPF: 967.654.537-68.

APÉNDICE C - TERMINO DE RESPONSABILIDAD

Nome Completo: Elaine Cristina de Oliveira

Nacionalidade: Brasileira.

Data de Nascimento: 19/04/1967

RG: 737.497 Data de Emissão: 23/08/2012 Órgão Emissor: SPTC

Estado Civil: Casada

Endereço: Avenida Eldes Scherrer n 2286 Torre D, ap.806

Cidade: Serra. Estado: ES. CEP: 29165680

Solicito permissão para observação de aulas na Escola Indígena de Pau Brasil, Aracruz, ES, para conclusão de pesquisa do Mestrado em Educação.

Declaro, para todos os fins, assumir plena responsabilidade no âmbito civil e criminal por quaisquer danos morais ou materiais que possa causar a terceiros a divulgação de informações contidas em documentos por mim examinados ou por outra forma obtidas (entrevista, conversa informal, etc) e que se refiram à comunidade indígena de Pau-Brasil, Aracruz, ES.

Declaro também estar ciente da legislação em vigor atinente ao uso de documentos públicos e/ou informações obtidas por outros meios, em especial em relação aos artigos 138, 139, 140 e 145 (calúnia, injúria e difamação) do Código Penal Brasileiro.

Declaro ainda ser conhecedora da responsabilidade do uso de imagens e peço autorização para utilizá-las com o fim único de enriquecimento e comprovação dos relatos por mim realizados dentro de minha pesquisa, totalmente de cunho educacional e social.

Vitória/ES, 31 de março de 2016.

Elaine Cristina de Oliveira
CPF: 967.654.537-68.

APÉNDICE D - TÉRMINO DE COMPROMISO

Eu, *Elaine Cristina de Oliveira*, pesquisadora autorizada pela Universidad USAL (Universidade El Salvador) localizada em Buenos Aires, Argentina, a realizar uma pesquisa cujo objetivo é desenvolver ou contribuir para o acúmulo social e coletivo na área da Educação Indígena, tenho ciência e me responsabilizo pela disponibilização de 01 (uma) via do produto da pesquisa para a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz, ES

Vitória/ES, 31 de março de 2016.

Elaine Cristina de Oliveira
CPF: 967.654.537-68.



ISBN 978-658452557-3



9

786584

525573